

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

**Étude des réactions observées chez les étudiants de niveau
collégial dans le cadre d'un projet d'alphabétisation
technoscientifique axé sur des controverses sociales**

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise en éducation

en vue de l'obtention du grade de maître ès arts

PAR

© VÉRONIQUE BRUNET

Décembre 2011

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

Composition du jury :

Jean-Claude Huot, président du jury, Université du Québec à Rimouski
Jacques Daignault, directeur de recherche, Université du Québec à Rimouski
Renée M. Fountain, examinateur externe, Université Laval

Dépôt initial le 29 Octobre 2009

Dépôt final le 19 Décembre 2011

AVANT-PROPOS

Mes remerciements les plus sincères au Dr Jacques Daignault, un des orateurs les plus captivant et polyvalent qu'il m'ait été donné de rencontrer. C'est lui qui m'a vanté les prouesses techniques de Georges Perec et l'éthique de la liberté de Spinoza. Je le vois remplir de gribouillages un plein tableau pour nous expliquer l'immanence chez Deleuze et la résonance avec les sciences et avec l'Art. Grand défenseur de la créativité et de cette « dénonciation radicale des pouvoirs », il a toujours eu l'ambition de ses convictions et il sera toujours pour moi une grande source d'inspiration. Étrangement, je me suis toujours sentie complice de ses « affects » et de ses « expériences ». Par contagion, il m'a transmis un peu de sa curiosité et de sa fougue, le temps d'une maîtrise.

Je tiens également à remercier la Dre Renée Fountain, le Dr Jacques Desautels et la Dre Marie Larochelle qui m'ont permis de multiplier les expériences, les collaborations et les bourses. Des remerciements tout particuliers à Madame Fountain (et Monsieur Daignault) qui m'a hébergée et permis de donner ma toute première conférence lors d'un colloque à Vancouver. Merci d'avoir cru en moi, même quand je n'y arrivais pas. Vos paroles attentionnées et votre soutien indéfectible furent salutaires.

Je suis aussi particulièrement reconnaissante envers tous les professeurs et membres du personnel du département d'éducation de l'UQAR (au campus de Lévis) et plus particulièrement envers le Dr Abdellah Marzouk et le Dr Jacques Boutin. Je désire sincèrement remercier le Dr Marzouk pour son dévouement envers ses étudiants et pour la précision de ses enseignements en matière de rigueur scientifique. Je remercie également le Dr Boutin pour son altruisme et son écoute.

Je ne pourrais passer sous silence tout l'amour et le support que j'ai reçus de ma famille et de mes amis. Merci ma belle maman pour tes mots rassurants et ton introspection philosophique. Tu connais les mots qui bercent et qui apaisent. Je remercie également mon

père qui m'a permis de douter et qui a nourri ma propension aux questionnements. Des remerciements tout spéciaux à mes amis qui sont à mes côtés depuis toujours : fidèles, aimants, inspirants et combien intelligents. Quelle chance!

Finalement, j'aimerais remercier mon conjoint Antoine. Il connaît la portée de mes paroles lorsque je dis que, sans lui, toute cette aventure n'aurait pas été possible. Si je crois encore au modèle du « bon citoyen », c'est grâce à lui. Droiture, justice, équité, souci de l'environnement, sens du dévouement sont des qualités que j'ai le plaisir de côtoyer au quotidien. Merci d'être un intime de mes rêves et de mes aspirations pour un monde meilleur.

RÉSUMÉ

Mots clés: Éducation, citoyenneté, controverse sociale, enjeux sociopolitiques, réactions et émotions, ethnologie.

Cette étude a pour but principal d'examiner les réactions d'un petit groupe d'étudiants de niveau collégial appelé à travailler sur une controverse sociale, en l'occurrence celle de la téléphonie cellulaire. L'étude de cette controverse sociale s'effectue dans le cadre d'un projet d'alphabétisation technoscientifique mené à bien dans deux cégeps et chapeauté par une équipe de chercheurs interuniversitaires distincte. Pour notre enquête, nous avons choisi de nous joindre à cette équipe de chercheurs parce qu'elle travaillait dans l'esprit d'une éducation à la citoyenneté. Suivant les visées de réitération d'une éducation à la citoyenneté dans les milieux scolaires (CES, 1998) notre étude se greffe à ce projet de recherche plus large dans l'optique de répondre à des objectifs précis. Dans un premier temps, cette étude a pour objectif de tenter de percevoir si les étudiants réagissent face à l'étude de la controverse. Les deux sous-objectifs étant ceux de nommer et de qualifier leurs réactions et subséquemment d'observer comment ces étudiants négocient leurs émotions (Durkheim, 1992) face à la controverse. Dans le cas contraire, le deuxième objectif de cette étude est celui de tenter d'expliquer l'absence de réactions chez les étudiants.

Sous la lunette de l'ethnologue, nous avons suivi une seule équipe de travail, soit un échantillon de 5 étudiants, répartis dans deux cégeps différents. Notre recherche s'inscrit donc dans une démarche ethnographique exploratoire (Erny, 1991, Karsenti et Savoie-Zajc, 2000). Une quinzaine de séances d'observations (enregistrements sonores), des notes de terrain, deux entrevues formelles, une entrevue informelle, des traces écrites sur le site Web interactif (<http://cybercitoyen.levinux.org>) ainsi que des traces écrites sur le wiki. (<http://cyberwikini.levinux.org>) furent analysés par le biais du "grounded theory" (Glaser et Strauss, 1967, Strauss et Corbin, 2004).

Les résultats de l'analyse montrent un faible niveau de réactions aux dimensions plus politiques ou sociales de la controverse à l'étude. Bien que les enquêtés aient d'abord abordés certains aspects d'ordre sociale, au moment de dresser le bilan de la controverse, les arguments sociaux furent négligés au profit des aspects plus scientifiques de la controverse, retour probable vers les méthodes issues d'une certaine tradition en science exacte. Cependant, les données tendent à démontrer que pour nos enquêtés, le cumul des nouveautés (techniques, méthodologiques, philosophiques, etc.) introduites par le projet dans son ensemble et les difficultés d'adaptation encourues aient pu freiner leur engagement sur le plan des enjeux sociopolitiques de la controverse à l'étude. Force est de constater qu'une enquête empirique permettrait certainement d'apporter un éclairage supplémentaire aux aspects traités dans cette enquête.

ABSTRACT

Keywords: Education, citizenship, social controversy, socio-political issues, reactions and emotions, ethnology

The first goal of this study is to examine the reactions of a small group of students of collegial level called upon to work on a social controversy, in occurrence that of cellular telephony. The study of this social controversy is carried out within the framework of a technoscientific literacy project taking place in two geographically separate cégeps under the supervision of a distinct inter-University research team. For our investigation, we chose to join this research team because it worked in the mind frame of citizenship education. In compliance with the idea of reiterating citizenship education in schools (CSE, 1998) our study comes along on top of this broader research project and endeavours to answer precise objectives. Initially, this study aims to try to perceive if the students react vis-a-vis the controversy study. The two sub-objectives are to name and qualify their reactions and subsequently to observe how these students negotiate their emotions (Durkheim, 1992) vis-a-vis the controversy. In the contrary case, the second objective of this study is to try to explain the students' absence of reactions.

Under the ethnologist's eye, we followed one of the research collective (one work team), a sample of 5 students divided in geographically separate classrooms and cégeps. Our research thus fits in an exploratory ethnographic frame (Erny, 1991, Karsenti and Savoy-Zajc, 2000). About fifteen observation sessions (sound recordings), field notes, two formal interviews, an abstract interview, hard copies on the interactive Web site (<http://cybercitoyen.levinux.org>) as well as hard copies on the wiki. (<http://cyberwikini.levinux.org>) were analyzed by the means of "grounded theory" (Glaser and Strauss, 1967, Strauss and Corbin, 2004).

The results of the analysis show a low level of reactions to political or social dimensions of the controversy at study. Although in the early stages, social aspects were considered and retained, when time came to draw up the assessment of the controversy, the social arguments initially considered were suddenly neglected or ignored and the main focus became the scientific aspects of the controversy. We can only imagine this is symptomatic of a certain tradition in pure sciences. However, the data tends to show that for our inquired students, the plurality and accumulation of novelties or innovations (technical, methodological, philosophical, etc) introduced by the project as a whole and the incurred adaptation difficulties could have slowed down their capacity to engage in the socio-political stakes of the controversy at study. We are therefore forced to note that an empirical investigation would certainly bring additional lighting to the aspects treated in this investigation.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|------|
| AVANT-PROPOS..... | VII |
| RÉSUMÉ..... | IX |
| ABSTRACT..... | XI |
| TABLE DES MATIÈRES..... | XIII |
| TABLE DES MATIÈRES..... | XIII |
| LISTE DES FIGURES..... | XV |
| CHAPITRE 1..... | 1 |
| INTRODUCTION GÉNÉRALE..... | 1 |
| CHAPITRE 2..... | 22 |
| LA PROBLÉMATIQUE..... | 22 |
| 2.1 ÉQUIPE DE RECHERCHE INTERUNIVERSITAIRE..... | 22 |
| 2.2 POSTULATS DE L'ÉQUIPE DE RECHERCHE..... | 26 |
| 2.2.1 Pourquoi choisir les classes de sciences de la nature ?..... | 26 |
| 2.2.2 Pourquoi travailler à partir de controverses sociales ?..... | 31 |
| 2.2.3 Pourquoi utiliser la méthodologie des d'îlots de rationalité?..... | 35 |
| 2.2.4 Pourquoi utiliser le logiciel libre et le recyclage d'ordinateurs?..... | 36 |
| 2.2.5 Pourquoi soutenir une pédagogie de la citoyenneté active ?..... | 39 |
| 2.3 LE PROBLÈME DE RECHERCHE..... | 43 |
| 2.3.1 Résumé..... | 43 |
| 2.3.2 Le problème..... | 45 |
| 2.3.3 Variations et défis conceptuels..... | 49 |
| 2.3.4 Précisions des discours populaires sur l'apathie politique..... | 51 |
| 2.3.5 Objectifs et question de recherche..... | 61 |
| CHAPITRE 3..... | 68 |
| LE CADRE CONCEPTUEL..... | 68 |
| 3.1 LA CITOYENNETÉ..... | 68 |
| 3.1.1 Avant-propos..... | 68 |
| 3.1.2 Le sentiment de crise..... | 70 |
| 3.1.3 Les limites..... | 71 |
| 3.1.4 Qu'est-ce que la citoyenneté ?..... | 71 |
| 3.2 LA « CITOYENNETÉ MODERNE » OU « NOUVELLE CITOYENNETÉ »..... | 83 |
| 3.2.1 L'agir ou l'action..... | 83 |
| 3.2.2 Circonscrire la nouvelle citoyenneté..... | 85 |
| 3.2.3 La langue, instrument de diversité et d'identité..... | 93 |
| 3.2.4 L'effritement du concept d'État-Nation et la construction des appartenances..... | 96 |

| | | |
|---------------------------------------|---|------------|
| 3.2.5 | <i>Les contextes de l'évolution de la citoyenneté</i> | 100 |
| 3.3 | L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ | 106 |
| 3.4 | CULTURE DE LA JEUNESSE | 114 |
| 3.4.1 | <i>Avant-propos</i> | 114 |
| 3.4.2 | <i>La jeunesse aujourd'hui</i> | 115 |
| CHAPITRE 4 | | 125 |
| LA MÉTHODOLOGIE | | 125 |
| 4.1 | TYPE DE RECHERCHE | 125 |
| 4.2 | LA QUESTION MÉTHODOLOGIQUE | 127 |
| 4.3 | QUESTION DE RECHERCHE ET CONSIDÉRATIONS PRATIQUES | 130 |
| 4.4 | RECRUTEMENT ET DESCRIPTION DES PARTICIPANTS | 131 |
| 4.5 | OUTILS DE RECHERCHE ET DÉROULEMENT DES ACTIVITÉS | 135 |
| 4.5.1 | <i>Séances d'observation et collecte de verbatim</i> | 135 |
| 4.5.2 | <i>Entrevues participantes</i> | 138 |
| CHAPITRE 5 | | 140 |
| ANALYSE ET PROCÉDURE DE CODAGE | | 140 |
| 5.1 | CONSIDÉRATIONS PRELIMINAIRES | 140 |
| 5.2 | PROCÉDURES DE CODAGE | 143 |
| 5.2.1 | <i>Codage ouvert</i> | 143 |
| 5.2.6 | <i>Théorie</i> | 219 |
| CHAPITRE 6 | | 225 |
| CONCLUSION | | 225 |
| BIBLIOGRAPHIE | | 230 |

LISTE DES FIGURES

| | |
|---|-----|
| FIG.1. SCHEMA DU CADRE CONCEPTUEL GENERAL..... | 76 |
| FIG. 2: DESIGN OUVERT NON LINEAIRE..... | 129 |
| FIG. 3. GEOGRAPHIE DES EQUIPES..... | 132 |
| FIG. 4: PLATEFORME DES RENCONTRES. | 134 |
| FIG. 5 : DESIGN CIRCULAIRE DES CONSIDERATIONS PRELIMINAIRES. | 141 |
| FIG. 6: DESIGN TRIANGULAIRE DES CONSIDERATIONS PRELIMINAIRES..... | 142 |
| FIG. 7A: CODAGE OUVERT : PREMIERE ETAPE ANALYTIQUE | 143 |
| FIG. 7B: CODAGE OUVERT : PREMIERE ETAPE ANALYTIQUE | 144 |
| FIG. 8. PROCEDURES DE CODAGE : LES OUTILS ANALYTIQUES..... | 147 |
| FIG. 9: PROCEDURE DE CODAGE : VUE D'ENSEMBLE..... | 148 |
| FIG. 10: ANALYSE ET CODAGE. | 151 |
| FIG. 11: CODAGE AXIAL : DEUXIEME ETAPE ANALYTIQUE..... | 155 |
| FIG. 12. CODAGE AXIAL : SCHEMA CONCEPTUEL | 158 |
| FIG. 13. CODAGE AXIAL : STRUCTURATION DU PHENOMENE..... | 159 |
| FIG. 14: CODAGE AXIAL : LA VOIE DU PARADIGME..... | 160 |
| FIG. 14: SCHEMA THEORIQUE DU NIVEAU DE REACTION..... | 174 |
| FIG. 15: INTEGRATION DU CONCEPT CENTRAL. | 214 |
| FIG. 16: SCHEME THEORIQUE DE L'ENQUETE..... | 220 |

CHAPITRE 1

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Voilà déjà dix ans, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) proposait d'intégrer l'éducation à la citoyenneté dans les écoles. En matière d'éducation à la citoyenneté, cela signifiait que les principes de fonctionnement d'une démocratie pluraliste et participative devaient « être intégrés aux modes d'apprentissage à l'intérieur même de la classe ou de la salle de cours afin de favoriser l'appropriation des connaissances, l'acquisition et le développement des attitudes et des valeurs associées au plein exercice de la citoyenneté. » (CSE, 1998, p. 45). Pourtant, comme le mentionnait Claudine Leleux (2000), à l'époque de son implantation, certains suggéraient déjà que l'école renonce à l'enseignement de la citoyenneté. Ils questionnaient la neutralité de l'école, ses allégeances politiques (son agenda caché) ainsi que le modèle d'enseignement "civique" consensuel (valeurs consensuelles) qu'elle proposait par le biais de son programme d'enseignement. Plus récemment, d'autres questionnaient la formation et la neutralité de l'enseignant (Ouellet, 2004) ou encore la didactique de la citoyenneté (Cornet dans Belayew, Soutmans, Thixon & Van Dam, 2008). Ces derniers étiquettent la didactique de la citoyenneté de « parent pauvre des didactiques » considérant l'immense travail de recherche interdisciplinaire encore à accomplir. Lorsque l'on tente d'identifier les contours d'une didactique de l'éducation à la citoyenneté, une des difficultés majeures demeure « l'absence de définition universelle de la citoyenneté, en vertu du fait que ses trois composantes (les valeurs mobilisatrices, les normes politico-juridiques et les conduites sociales) sont historiquement construites et culturellement relatives ». (Romainville dans Belayew et al., 2008). La difficulté provient donc de la problématisation de la notion polysémique de la citoyenneté dans le contexte historique et culturel actuel; contexte qui s'accompagne bien évidemment des difficultés d'ordre scolaires et des rapports aux normes que l'on connaît au Québec en ce moment.

Plus encore, bien qu'il y ait apparence de consensus (genre de concept flottant aux dires d'Audigier lors d'un séminaire à l'UQAM en 2008) dans le programme d'enseignement, surtout lorsque l'on se réfère au Conseil supérieur de l'éducation (1997 ;

1998), on assiste simultanément à un intérêt renouvelé et à une mise en cause du sens de la question de la citoyenneté. Cette situation s'observe tant au Québec que dans la plupart des pays occidentaux. De fait, en matière de citoyenneté, plusieurs (Vincent, Lavallée & Sounan, 2003) croient qu'à la suite des changements (politiques, sociaux, culturels et économiques) d'importance survenus au cours des dernières décennies, on assiste à une « mise en cause du sens et à une reformulation des exigences qui s'y rattachent ». Ces changements et ces transformations ont des effets structurants sur la société et des répercussions concrètes sur les modes de vie, les attitudes des personnes, les rapports de convivialité et la participation des communautés locales (Vincent et al., 2003). Ces changements ne sont pas sans effets sur l'évolution des institutions, plus particulièrement sur l'évolution de l'institution scolaire et de ses intervenants.

L'exercice de la citoyenneté au sein de l'école crée des tensions. Comme la citoyenneté scolaire commence tout juste à s'ébaucher au sein d'établissements qui ne sont pas vraiment encore des cités politiques (mais tout de même plus qu'auparavant), Barriere et Martuccelli (1998) croient qu'on ne peut pas encore parler de « crise » de la citoyenneté scolaire. Ils admettent néanmoins que les différentes dimensions de la citoyenneté donnent lieu à des tensions chez les acteurs. Ce sont ces tensions qui risquent de laisser la place à des «citoyennetés scolaires éclatées ». Comme l'expliquent ces auteurs :

L'école assiste à l'inflexion ou à l'élargissement, voire au brouillage au dire de certains, de ses missions de base. Dans ce processus général, si l'école est toujours censée être responsable de la formation des citoyens, le thème de citoyenneté à l'école renvoie désormais à de nouvelles dimensions et tient compte de nouveaux problèmes, complexification qui donne parfois l'image d'une crise générale, alors qu'il s'agit avant tout d'une série de tensions issues de la volonté de garantir l'exercice de la citoyenneté au sein de l'école elle-même (Barriere & Martuccelli, 1998).

Monjo (2003) avoue toujours s'interroger sur les contenus ou les modalités de la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté. Pourtant, il s'interroge avant tout sur la légitimité ou la pertinence de cette formule lorsqu'elle est présentée comme un mot d'ordre prioritaire du système éducatif actuel :

Mais il ne s'agit pas non plus de s'en tenir à une pure attitude critique ou dénonciatrice. Dans la mesure où ce projet d'une réactivation de l'éducation à la citoyenneté - réactivation au sens où ce qu'on appelle aujourd'hui « l'éducation à la citoyenneté » prend en quelque sorte le relais de ce qu'on désignait autrefois comme « éducation civique » - s'inscrit dans le cadre plus large d'une refondation de l'école républicaine et de ses valeurs principales (l'obligation scolaire, la laïcité, l'égalité des chances, ...), il ne s'agit pas simplement d'opposer à ce projet de refondation une argumentation qui mettrait en évidence la persistance voire le renforcement des processus de domination, d'exclusion ou de hiérarchisation sociale qui contredisent manifestement ces valeurs « démocratiques » affichées par l'école républicaine (Monjo, 2003).

Ce dernier fait remarquer que les recherches sociologiques actuelles montrent que la « démocratisation » attendue du système éducatif, depuis plusieurs décennies déjà, et qui devait résulter de l'ensemble des réformes entreprises, ne s'est toujours pas produite. Considérant l'ensemble des réformes (Commission des états généraux sur l'éducation, 1996 ; Conseil supérieur de l'éducation, 1998 ; Commission des programmes d'étude, 1999 ; Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997 ; Inchauspé, 2001 ; Leblanc, 2000 ; ministère de l'Éducation, 2002, 2001, 1999, 1998, 1997), l'étendue des ouvrages et des articles (Ouellet, 2004 ; Marchand, 2007) récemment publiés sur la question de l'éducation à la citoyenneté au Québec, il apparaît que notre situation s'apparente à celle de nos cousins français. C'est d'ailleurs pour cette raison que tout comme Monjo (2003), de nombreux chercheurs québécois (Charland, 2003; Mc Andrew, 2004; Ouellet, 2004) ont pour objectif d'interroger la validité et la solidité du consensus assez large de ce projet de réactivation de l'éducation citoyenne à l'école. Comme le remarque Monjo (2003) :

Il est vrai que, de nos jours, l'école est encore l'objet d'un large consensus, mais qui n'est plus qu'un consensus de fait, fondé sur une solidarité systémique, sur le modèle de la solidarité fonctionnelle engendrée par le fonctionnement d'un marché entre ses acteurs. Et ceci en raison - en particulier - de la position dominante, hégémonique, occupée aujourd'hui par le système scolaire en matière de socialisation générale et professionnelle grâce, en particulier, à sa fonction certificative ou diplômante (Monjo, 2003).

Lefrancois (2004), de son côté, fait remarquer qu'il n'est pas clairement démontré que l'exercice de la citoyenneté en démocratie soit une activité humaine qui doive faire l'objet d'un enseignement ou d'une formation à l'école. Même en 1953, Jacques Maritain affirmait que la fonction de l'école ainsi que celle de l'État étaient des fonctions auxiliaires à l'éducation civique familiale. Pourquoi semble-t-on aujourd'hui vouloir lui accorder une place centrale au sein du système éducatif? Pourquoi ne pas laisser à la famille ou à la société civile le soin de socialiser le jeune en matière de conscience sociale et responsabilité citoyenne? Plus encore, Lefrancois (2004) ajoute que « rien ne justifie les changements institutionnels apportés au curriculum en matière d'éducation civique ». Alors qu'aucune des orientations ministérielles ne nous fournit d'éléments de réponses, il se demande pourquoi le système éducatif devrait intervenir en cette matière.

Galichet (2002) croit que devant « le risque d'une véritable schizophrénie de l'école, il faut trouver des moyens de rapprocher les apprentissages fondamentaux de l'éducation citoyenne ». Ce chercheur distingue trois modèles d'éducation à la citoyenneté (modèle de la famille, du travail et de la discussion), mais il insiste sur le fait qu'ils ne sont pas suffisants pour faire face aux défis de la société « défective » postmoderne (Galichet, 2005). Selon lui, seul un quatrième modèle serait à la hauteur de ces défis, soit le modèle « pédagogique ». Pourtant, Guay et Jutras (2004) admettent qu'il y a un clivage entre les visées de la formation à la citoyenneté et leur mise en œuvre dans les classes. En effet, « aucune tentative de description, d'explication ou de définition de la citoyenneté n'apparaît dans le programme de formation de l'école québécoise. On ne peut donc savoir en quoi consiste l'idée de citoyenneté démocratique, que ce soit dans sa réalité vécue au quotidien ou dans son sens idéal ». (Lefrancois, 2004). Mc Andrew (2004) parle de l'ambiguïté conceptuelle qui marque l'éducation à la citoyenneté ainsi que de l'espace congru qui lui est accordé au sein du programme disciplinaire. Elle souligne le peu d'orientations pédagogiques claires auxquelles les intervenants scolaires peuvent se référer. Lefrancois (2004) va jusqu'à qualifier le projet d'éducation à la citoyenneté d'obscur et d'inefficace, du moins, du point de vue de ses contenus. Il partage l'idée qu'on semble trop facilement attribuer une signification consensuelle à la notion de citoyenneté. D'autres (Bourques & Duchastel, 2000; Neveu, 2003) critiquent le fait qu'on fasse la promotion d'une citoyenneté universelle. On imagine une citoyenneté

symbolique qui fait fi des particularismes, des mœurs et des cultures; elle repose sur un universalisme qui traite les individus comme des êtres abstraits.

Pourtant, un examen rapide tend à démontrer que la majorité des détracteurs de la refondation de l'éducation à la citoyenneté dans les milieux scolaires sont, dans une certaine mesure, plus en faveur avec l'idée de réitérer l'importance de l'éducation citoyenne à l'école que nous aurions pu l'imaginer. Même Lefrançois (2004), qui fait une critique plutôt sévère des aménagements prévus pour l'éducation à la citoyenneté, admet que, de prime abord, « nous ne pouvons être que sympathique à cette politique éducative d'intégration, au curriculum d'étude, d'un enseignement portant sur l'éducation à la citoyenneté ». Il faut toutefois se donner les moyens de nos ambitions. Le projet doit avoir des assises idéologiques définies et le support didactique et méthodologique nécessaire. Selon toute apparence, leurs critiques tendent à interroger, non pas le lieu, ici l'école, mais certaines des lacunes qui ouvrent la porte à de lourdes confusions et qui permettent de remettre en question la pertinence même de l'implantation d'un programme d'éducation à la citoyenneté. Ouellet (2004) fait remarquer que, « en dépit du large consensus sur l'importance d'une éducation à la citoyenneté à l'école, il est difficile d'identifier une ligne directrice cohérente parmi les nombreuses initiatives qui se réclament de cette nouvelle discipline. En particulier, on voit mal comment les objectifs très larges de l'éducation à la citoyenneté s'incarnent dans un programme scolaire dont l'importance serait reconnue par les élèves et les éducateurs ». Il est vrai que « l'absence de définition des composantes de l'éducation et de leur opérationnalisation en compétences pédagogiques rend plutôt problématique l'intention d'accorder une plus grande place à l'éducation à la citoyenneté dans le curriculum scolaire » (Ouellet, 2004).

Plus encore, puisqu'il y a maintenant dix ans que le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) proposait d'intégrer l'éducation à la citoyenneté dans les écoles, l'heure est au bilan. Au Québec, comme ailleurs, des ouvrages tels que celui de Fernand Ouellet (2004), de Jean-Pierre Charland (2003), de Belayew et al. (2008) sont autant d'exemples qui témoignent des préoccupations grandissantes face à l'idée de clarifier les orientations et les conditions existantes des programmes d'éducation à la citoyenneté.

Simultanément, cette démarche de clarification à l'idée de citoyenneté s'accompagne de nouveaux changements sur la scène internationale.

Si l'avènement de la mondialisation suppléée par les nouvelles avancées technologiques avait déjà fait de changer notre façon d'entrevoir la citoyenneté, la récente crise économique américaine, que certains qualifient de crise économique globale ou de crise des fondements du capitalisme, risque de brouiller les cartes d'une citoyenneté déjà difficile à circonscrire. De fait, il sera intéressant de percevoir dans quelle mesure la récente crise économique, due à l'écroulement du système bancaire américain et à l'effondrement du marché de l'immobilier ou encore plus récemment à la situation de crise de la zone euro en 2010 (Grèce, Espagne, Portugal), va influencer notre façon de percevoir et de définir la citoyenneté. Par exemple, depuis plusieurs années déjà, bon nombre d'analystes parlent de la crise de l'État-providence voire même, dans certains cas, de la mort l'État-providence sous sa forme traditionnelle. Si certains (Brauman, 1999 ; Bourque, Duchastel & Pineault, 1999) déplorent et craignent cette perte de pouvoir de l'État au profit d'entreprises privées et de multinationales (citoyenneté corporative à régulation technojuridique), d'autres (Schnapper, 1994, Lesemann, 2001) y voient un moyen d'échapper aux discours idéologiques traditionnels que suscitent nation et nationalismes et ajoutent qu' «[...] il n'est pas exclu qu'aujourd'hui la forme politique nationale s'épuise »(Schnapper, 1994, p. 202).

Pourtant, en ces temps de crise économique, il apparaît que plusieurs pays restituent certains pouvoirs législatifs et économiques à l'État. De fait, bon nombre d'entreprises et d'assureurs (AIP), de banques (Fortis, Banque d'Angleterre, etc.) voire même de multinationales (Exxon Mobile, Accenture, General Motors, etc.) se tournent vers leur gouvernement (États) ou vers d'autres hautes instances (Union européenne) afin qu'ils leur octroient prêts, subventions ou encore qu'ils opèrent des plans de relance (ou plans de sauvetage) qui leur permettent d'éviter les faillites et les mises à pied. On assiste donc à un soubresaut du concept d'État-providence et nul ne sait encore dans quelle mesure ce rapatriement des pouvoirs par l'État (qui pourrait n'être que temporaire) influencera l'interprétation et le raffermissement de la citoyenneté dans les années à venir. Sur cette

question, nous souhaitons simplement rappeler que les données du présent mémoire furent analysées antérieurement aux récentes crises économiques mondiales.

Chose certaine, cette crise de l'État-providence pousse de nouvelles réflexions et contribue à l'actualisation des nombreux débats sur la nation dans nos sociétés modernes. On tente, en effet, de repenser les rapports entre l'État, le marché et la société civile. Plusieurs (Faure, 2005 ; Hénare, 1996 ; Monjo, 2003) croient que cette crise de l'État providence n'est pas sans affecter l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté dans les écoles (les rapports entre l'État, la citoyenneté et l'école). Portant sur la base du large consensus de réactivation de l'éducation à la citoyenneté, Monjo (2003) distingue deux grandes options à ce projet. Heimberg (2007) fait de même en parlant des deux écueils pour la citoyenneté à l'école. La première option de Monjo (2003) est l'option « restauratrice » ou « traditionaliste » qui se veut un projet de re-fondation ou une restauration de l'éducation civique traditionnelle. Heimberg (2007) parle plutôt d'une éducation à la citoyenneté qui serait réduite à des pratiques prescriptives et moralisatrices. L'option ou l'approche dont parle Monjo (2003) est essentiellement politique puisque « la formation civique dispensée par l'école doit être relayée, comme elle l'a été autrefois, par la restauration ou la consolidation des identités familiales, nationales et salariales, identités qui ont historiquement et concrètement permis l'incarnation de la figure républicaine du citoyen » (Monjo, 2003). La citoyenneté étant un concept dynamique, cette volonté de restauration est éminemment rétrograde.

C'est pourquoi la crise de cet État-providence est aujourd'hui l'hypothèque principale pesant sur ce projet de réactivation de l'éducation à la citoyenneté en inscrivant dans cette perspective restauratrice le risque d'une dérive autoritaire, moralisante voire pénalisante (Monjo, 2003).

Heimberg (2007) présente son second écueil sous le vélum de l'ennui. Il croit que l'ennui guette la citoyenneté à l'école puisque le fonctionnement politique étatique actuel est si « complexe que sa mise à jour pourrait occuper l'essentiel du temps scolaire qui lui est consacré. Or, l'étude scrupuleuse de ces institutions est forcément rébarbative si elle n'est pas reliée à des enjeux de société et à des situations concrètes ». Pour sa part, la seconde option de Monjo (2003) est une approche plus sociologique (que strictement

politique) de la citoyenneté. Il s'agit ici de réintégrer « la question de la socialisation politique dans le champ plus large de la socialisation générale (la question du « vivre-ensemble ») » (Monjo, 2003).

On accordera par exemple une place décisive à la nécessité d'une éducation citoyenne à la citoyenneté c'est-à-dire à la question de « la citoyenneté à l'école » en même temps qu'on soutiendra toutes les mesures favorisant une ouverture et une collaboration entre l'institution scolaire et d'autres institutions socialisatrices. Dans cette seconde option, on cherche à prendre acte des transformations contemporaines du politique lui-même, des tendances à sa redéfinition en continuité avec le non-politique. Du même coup, cette option partage les incertitudes nouvelles, non encore résolues, à propos de la redéfinition de la spécificité (relative) du politique (de l'action politique) aujourd'hui dans le champ plus vaste de l'action sociale (Monjo, 2003).

Cette approche globalisante est, en quelque sorte, hypothéquée par l'absence de consensus et d'évidences partagées sans compter qu'elle ne permet pas d'interroger les ingrédients du consensus antérieur (distinction entre le politique et le non-politique qui constituait l'arrière-plan de la citoyenneté traditionnelle). Par ailleurs, cette approche semble dissoudre le politique dans le social. Trop alignée sur les transformations contemporaines, cette option se refuse d'adopter une démarche véritablement prospective. Elle ne se risque pas « à avancer une nouvelle définition du politique, encore en gestation dans la réalité, elle apparaît en définitive moins consistante, sinon moins crédible, que la première qui affiche, elle, clairement sa volonté restauratrice et son attachement à une conception héritée du politique. » (Monjo, 2003). Monjo (2003) choisit néanmoins cette seconde option en tentant de lui donner davantage de « consistance théorique » et en dénonçant l'usage trop « incantatoire » voire « magique » du mot d'ordre de l'éducation à la citoyenneté. Il voit dans cette option un dynamisme et une ouverture qui s'arrime mieux à nos réalités contemporaines.

Pourtant, plutôt que de chercher l'option la plus appropriée pour décrire ou camper l'éducation à la citoyenneté (clarifications ontologiques), d'autres (Marzouk, Côté & Kabano, 1997; Ouellet, 2004; Galichet, 2005) se risquent plutôt à proposer des modèles pédagogiques sans néanmoins négliger les réflexions qui les accompagnent. On peut ainsi recenser toute une panoplie de modèles et d'activités pédagogiques novatrices. Ces

modèles visitent tout un ensemble de thèmes et de sous-thèmes de l'éducation à la citoyenneté, chaque auteur prenant soin d'insister sur les approches et les thèmes qu'il préconise. Certains choisissent donc de revisiter certains fondements éthiques, politiques, religieux, etc. D'autres choisissent des thèmes tels que la démocratie plurinationale ou pluriethnique, la démocratie délibérative, l'immigration, le respect et la protection de l'environnement, la diversité culturelle (éducation interculturelle) et la participation civique, alors que d'autres encore proposent des modèles comme « les communautés d'apprenants en réseau », l'apprentissage par coopération (l'« instruction complexe ») et plus encore. Selon Galichet (2005), la pédagogie devient ainsi elle-même et par elle-même le principe d'un modèle éthique et politique. Il croit que la pédagogie serait elle-même porteuse d'un projet ou du moins d'une certaine « conception de la citoyenneté originale et irréductible aux paradigmes traditionnels » (Galichet, 2005).

À la lumière de ces différentes propositions ou modèles pédagogiques, nous remarquons une certaine constance chez les auteurs. Si certains des attributs de leurs modèles semblent divergents voire même irréconciliables dans certains cas, ils semblent néanmoins s'entendre sur deux aspects. D'abord, presque toutes les propositions pédagogiques sont érigées suivant un modèle ou un principe délibératif. Talpin (2002) croit que l'on assiste, depuis le milieu des années 1980, à l'émergence et à la multiplication de travaux ayant trait au concept de « démocratie délibérative ». Selon lui, de nombreux auteurs tentent de mettre en avant une définition procédurale et discursive de la démocratie, inspirés par la philosophie de Jürgen Habermas. Plusieurs chercheurs croient que la « délibération permettrait la promotion du bien commun en réorientant les préférences individuelles et collectives dans un sens politique » (Talpin, 2002). Ensuite, les propositions pédagogiques ou didactiques prônent souvent la formation citoyenne dans et par l'action. De fait, « l'agir » (que certains appellent le modèle « participationniste ») semble être une composante clé de l'éducation à la citoyenneté. Selon Baudouin et Friedrich (2001), une connaissance de l'action, non pas uniquement à partir de sa décomposition et sa modélisation, mais également à partir de l'analyse de l'activité en cours oriente de nombreuses recherches. Il s'agit en quelque sorte de transformer l'action en objet de formation.

Bien que nous reconnaissons certaines des limites du modèle de l'agir (dégagées par Baudouin et Friedrich (2001), par exemple), nous avons choisi, pour le présent mémoire, de nous joindre à une équipe de recherche qui propose une démarche pédagogique délibérative et qui fait de l'action un objet d'investigations scientifiques. Cette équipe a mis en place un dispositif méthodologique (îlots de rationalité) au sein duquel des étudiants de niveau collégial travaillent à élucider des thématiques faisant l'objet de controverses sociales. Le projet de recherche a plusieurs visées; l'une des plus importantes étant celle de travailler dans l'esprit d'une éducation à la citoyenneté. Comme le projet se déroule au sein d'un cours d'intégration en sciences de la nature (biologie), l'équipe de recherche estime que la méthodologie (protocole de travail) mise en place, additionnée du travail sur les controverses sociales, devrait permettre aux étudiants de débattre et de se structurer comme citoyens capables de se prononcer sur des enjeux sociotechniques locaux et globaux.

Pourtant, il y a toute une pléiade de chercheurs et de journalistes (Perrenoud, 1998; Dejours, 1998; Bauman, 1999; Feinsilber, 2000; Sirois, 2000; Galichet, 2002, etc.) qui affirment que nos jeunes sont de plus en plus indifférents et apathiques face à la chose publique, politique, sociale, etc.

Des observateurs de la scène sociale (Laidi, 1994 ; UNRISD, 1995 ; Ramonet, 1996 ; Petrella, 1997 ; Cohen, 1999 ; Fitoussi & Rosanvallon, 1996) ont parlé de désintéressement vis-à-vis de politique, de perte de sens, voire de fracture sociale, de montée des insécurités et de nouvel âge des inégalités, pour exprimer la déperdition importante de nos sociétés sur le plan des préoccupations sociopolitiques et culturelles. Certains invoquent les valeurs d'individualisme, de matérialisme ou de technicisme associées à la modernité (Taylor, 1992) pour expliquer les conduites endossées, alors que d'autres dénoncent vigoureusement l'illusoire message universaliste de libération prôné par le néo-libéralisme (Bourdieu, 1998). (Vincent, Lavallée & Sounan, 2003).

Dans un projet de recherche sur les politiques, Molgat (2008) dresse un portrait des valeurs des jeunes Canadiens et explore les liens entre ces valeurs et le rapport des jeunes à certaines institutions considérées comme fondamentales dans la société canadienne. Il s'intéresse entre autres au système démocratique. Il admet que les jeunes Canadiens sont souvent décrits comme apolitiques et même apathiques. Il ajoute que « ce point de vue

s'appuie généralement sur la perception que les jeunes d'aujourd'hui sont moins politisés et contestataires que la génération du baby-boom, et sur la baisse de leur taux de participation aux élections ». Il s'appuie entre autres sur la baisse, depuis les années 1980, du taux de participation aux élections fédérales chez les moins de 25 ans. Cette baisse atteignait moins de 40 % chez les moins de 25 ans en 2004, contre un taux de participation de 75 % chez les 58-67 ans (Elections Canada, 2005). Bien qu'il note que l'enquête du WVS (World Values Survey, Canada, 1981-2000) permet de constater que l'intérêt pour la politique est en décroissance dans tous les groupes d'âge depuis au moins 1990, il s'interroge plus particulièrement sur la baisse de l'importance de la politique dans la vie des plus jeunes.

Recèle-t-elle une remise en cause de la démocratie ou un manque de confiance en notre système de représentation politique ? Est-ce qu'elle signifie un manque d'intérêt pour la politique en général, au point où les jeunes n'en discutent plus ? Cette baisse s'accompagne-t-elle non seulement d'une baisse des taux de participation aux élections mais aussi d'une diminution de l'intérêt pour d'autres formes d'action politique ou pour l'engagement social en général ? (Molgat, 2008).

Vincent et al. (2003) font remarquer que ces interrogations sont partagées par plusieurs analystes sociaux qui questionnent le niveau de politisation voire de dépolitisation des jeunes adultes en raison du désintérêt pour la « chose » politique (Galland, 1997). La jeunesse étant un moment d'expérimentation et d'accès à l'autonomie, Roudet (2005) croit qu'il y a une corrélation entre l'intérêt des jeunes et le niveau de politisation d'une société. La jeunesse ne se caractériserait jamais par un fort intérêt pour la politique au sein d'une société globalement peu politisée. Nous sommes à l'ère du dénigrement de la vie politique et Roudet (2005) rappelle que c'est dans ce contexte particulier que la construction de l'identité politique doit s'effectuer aujourd'hui. Ce dernier tisse un lien entre le niveau d'étude et l'intériorisation des attitudes démocratiques liées à la connaissance de la politique. Par le passé, l'élévation du niveau d'étude se conjugait avec une certaine connaissance de la politique tout comme avec les attitudes démocratiques qui en découlaient. Aujourd'hui, ce mariage n'est pas aussi systématique. Roudet (2005) croit que l'« allongement de la scolarité et la hausse du niveau de scolarité ne contribuent pas, comme on aurait pu le penser, à augmenter la

sensibilisation des jeunes à la politique ». Il ajoute qu'elles permettent tout au plus de freiner leur désintérêt.

Au Canada, les recherches récentes de Marc Molgat (2008) semblent plus nuancées. Ce dernier note que chez les 18-29 ans, ce sont surtout les universitaires (les hommes encore plus que les femmes) qui estiment que la politique occupe une place très ou assez importante dans la vie. Concernant la démocratie comme système de gouvernance, « la scolarité est un important facteur de différenciation : les plus scolarisés ont nettement plus tendance que les moins scolarisés à considérer la démocratie comme le meilleur système (93 vs 76 %) ». Il en va de même pour le niveau de confiance envers le parlement et la tendance à discuter de politique. Essentiellement, plus les jeunes sont scolarisés, plus ils ont tendance à avoir confiance au parlement et à discuter de politique.

Bien que les données du WVS selon le niveau de scolarité ne soient pas concluantes, certains chercheurs indiquent que les personnes plus scolarisées ont des taux de participation électorale plus élevés et appartiennent plus souvent à des partis politiques (Gidengil et al., 2003; Cross & Young, 2004) (Molgat, 2008).

Pourtant, après avoir affirmé que l'allongement et la hausse du niveau de scolarité ne contribuaient pas à la sensibilisation des jeunes à la politique, Roudet (2005) semble néanmoins se ranger du côté de Molgat (2008) en ce qui a trait à l'impression d'un taux plus élevé de politisation chez les plus scolarisés bien qu'il précise que ce taux de politisation lui semble tout de même faible.

En même temps, les ratés de la démocratisation scolaire font sentir leurs effets, non seulement les jeunes les moins instruits restent les moins intéressés par la politique, les moins favorables aux institutions politiques ou même à la démocratie, mais encore leur potentiel de critique augmente. Nous sommes donc en présence d'un double mouvement conduisant à un même repli face au politique : on constate, d'une part le moindre effet positif d'un niveau d'études élevé (les mieux scolarisés sont moins politisées qu'auparavant et pratiquent plus l'abstention, d'autre part, l'accentuation des effets négatifs d'un faible niveau d'éducation (les moins scolarisés sont davantage critiques qu'autrefois à l'égard des institutions et de la démocratie) (Roudet, 2005).

Ce repli face au politique, dont parle Roudet (2005), est également abordé par Molgat (2008). Cependant, ce dernier y greffe d'autres dimensions. Il aborde les changements au niveau du marché du travail (en soulignant qu'ils n'ont pas favorisé le revenu), la stabilité et la précarité d'emploi des jeunes (malgré le prolongement des études), la mondialisation des échanges commerciaux et culturels, la mobilité internationale et plus encore, pour expliquer que ces changements ont laissé des traces sur la manière dont les jeunes interprètent le monde qui les entoure. Il précise que si « certains accusent les jeunes d'apathie et d'apolitisme, d'autres pourraient être tentés de lire chez eux des formes de conservatisme et de repli dans un contexte où l'incertitude de leurs parcours futurs se combine avec des changements qui ne leur sont pas a priori favorables ».

Chez les Français, Muxel (2006) semble confirmer les dires de Roudet (2005) voulant qu'une scolarisation plus forte ne soit pas gage d'engagement politique. Elle croit pourtant qu'une différence persiste entre les jeunes diplômés et les jeunes moins scolarisés. Selon cette dernière, « il ne faut pas croire qu'il existe une seule jeunesse et une seule génération politique ». Il existe des dissidences significatives à l'intérieur même de la catégorie jeunesse, catégorie qu'on tend à ériger en entité. Bantigny (2008) estime que la jeunesse est entendue comme un tout, sans égard pour son hétérogénéité et elle ajoute que cela sert de support à bien ses exaltations, bien des déformations et bien des instrumentalisations.

De fait, entre « jeunesse » et « jeunes », il n'y a pas que glissement sémantique : un fossé sociologique et politique s'y dit pour une part. [...]. Elle n'a parfois que peu à voir avec les jeunes individus que leur seul âge regroupe comme tels. La période contemporaine ne manque pas d'exemples de ces usages en miroirs déformants (Bantigny, 2008).

Muxel (2006) avance que les jeunes scolarisés sont moins politisés qu'auparavant et pratiquent davantage l'abstention face à leur droit de vote. Cependant, elle croit qu'il est faux de parler de repli. L'intérêt pour la chose collective est toujours bien vivant mais le contexte politique et social a changé. Selon elle, les jeunes se construisent à partir de nouveaux enjeux et de nouveaux critères; il nous faut simplement savoir « interpréter le

nouveau répertoire politique avec lequel ils se situent aujourd'hui ». Elle s'intéresse à la confrontation du modèle de l'héritage (porté par les aînés) et du modèle de l'expérimentation (porté par les jeunes). Ce dernier modèle étant un modèle au sein duquel les pratiques politiques se découvrent plus qu'elles ne s'héritent. Si l'on reproche à la jeunesse son absence d'idéologie, d'engagement politique et sa tendance à réduire la lutte à des enjeux utilitaristes, c'est parce que cette jeunesse suscite de façon récurrente les inquiétudes des observateurs aînés (Muxel, 2003; Bantigny, 2008). Le discrédit relatif qu'expriment leurs aînés illustre bien les formes d'incompréhension entre les générations. La génération des aînés critique le caractère individualiste des générations qui leur succèdent. Pourtant, quand on y regarde de plus près, la révolte de la génération de 1968 qui caractérise certains aînés « [...] portait sur des aspirations à plus de liberté et d'épanouissement personnel dans une démarche individuelle et existentielle. En 1968, les jeunes, refusant de faire des études qui conduisent au chômage, ont saisi la scène politique d'une demande collective concernant la place de la jeunesse dans la société, une démarche finalement moins individualiste » (Muxel, 2003).

Il y a une sorte de jeu de miroir et d'effet de regard entrecroisé qui fait que les unes comme les autres n'arrivent pas à dialoguer puisqu'il y a toujours une suspicion de la part des anciens vers les nouveaux – « Ils feront moins bien que nous » – et des nouveaux à l'égard des anciens – « Ils sont trop vieux, on les a déjà vus, ils ne nous entendent pas ». Il y a la perception d'un fossé à combler, et cela n'est pas sans conséquence sur la façon dont se construit le rapport à la politique des jeunes générations aujourd'hui. Affirmer que les jeunes ne sont pas dépolitisés participe de ce constat (Muxel, 2003).

Les jeunes cherchent souvent à se distinguer voire même à confronter la génération de leurs parents. Pourtant, les recherches de Muxel (2006) montrent que la famille, les valeurs héritées voire même les valeurs démocratiques (la représentation démocratique) font partie du creuset de l'héritage qu'ils acceptent. Il semble que « confrontée à la fois à la nécessité de s'identifier à ses aînés et d'innover, c'est au travers d'une tension identitaire entre héritage et expérimentation que se construit » le rapport à la politique du jeune. Muxel (2006) s'intéresse également aux conditions de transmission et de transformation de la culture politique dans le renouvellement des générations.

Pourtant, le lien au politique semble quelque peu se distendre dans la dynamique générationnelle. Tandis que s'élève le niveau scolaire de la population, un facteur devant favoriser l'intérêt pour la chose politique, parmi les jeunes les plus diplômés, cet intérêt est plutôt en déclin, ce qui est une inversion de tendance nouvelle. Alors que 68 % des titulaires du baccalauréat âgés de moins de 40 ans déclaraient s'intéresser beaucoup ou assez à la politique en 1978, ils ne sont plus que 41 % à donner cette réponse en 2000. De manière générale, c'est d'ailleurs dans l'ensemble des nouvelles générations que l'intérêt pour la politique recule (Muxel, 2006).

Néanmoins, elle appartient à un tout autre courant de pensée concernant le manque d'engagement politique des jeunes. D'emblée, elle s'inscrit tout à fait en faux contre l'idée d'une dépolitisation des jeunes aujourd'hui. Vincent et al. (2003) font remarquer que certains chercheurs (Muxel, 2006; Bier & Roudet, 1998) traduisent ce désintérêt « dans le sens d'une transformation des formes de participation ou d'engagement (Muxel, 1996). » Plutôt que de statuer sur une désaffectation vis-à-vis du politique, thème qu'ils trouvent remâché et rabâché, ils préfèrent parler de nouvelles formes d'expression politique, forme qui ne reposerait plus essentiellement sur le niveau d'engagement partisan et sur la participation électorale. « Nous n'observons pas de dépolitisation chez les jeunes Européens, avancent Bier et al. (1998, p. 18), nous observons plutôt qu'ils ne semblent pas se déplacer aux urnes. Moins intéressés par la politique institutionnelle, les jeunes sont pourtant prêts à agir pour défendre leurs idées et leurs intérêts ». Selon Muxel (2006), on parle d'une socialisation politique plus expérimentale qui échappe aux cadres partisans et syndicaux, et qui se tourne plutôt vers des actions ponctuelles, concrètes et ciblées. Muxel (2006) croit que « Désormais, les chemins de la transmission intergénérationnelle sont devenus plus complexes. Les formes d'entrée dans la vie sociale se sont diversifiées et les jeunes sont confrontés à la nécessité d'expérimenter par eux-mêmes des itinéraires peu balisés par leurs aînés ».

En France comme au Québec, il apparaît que les jeunes n'ont plus confiance envers leurs gouvernants et qu'ils sont plutôt critiques et cyniques face à la classe politique. Plus encore, ils sont de plus en plus nombreux à penser que les hommes politiques ne se préoccupent pas des problèmes qui les concernent. Le taux d'absentéisme ou le retrait électoral montre essentiellement « que le vote n'est peut-être plus le moyen par

excellence d'expression démocratique pour les jeunes générations aujourd'hui. D'autres formes d'expression sont recherchées, et notamment celles qui échappent aux cadres de la participation conventionnelle » (Muxel, 2006). Le désintérêt imputé pour l'engagement politique dans ses formes classiques n'est pas nécessairement synonyme d'un désintérêt pour le politique (Richez dans Becquet et al., 2005).

Les jeunes d'aujourd'hui sont une génération charnière, où s'expérimente la nécessité d'une transition entre plusieurs univers de référence, plusieurs cultures politiques. Ils naviguent à vue, mais ils ont, en même temps, des outils de mesure, d'évaluation et de précision plus efficaces que par le passé. Ils bénéficient d'un accroissement du niveau global de leur information et de leur connaissance dans ce domaine. Contrairement à ce que l'on pourrait penser, leur compétence politique s'est plutôt accrue, et avec elle une certaine conscience critique (Muxel, 2006).

Le Béguec (2008) note la préférence des jeunes pour d'autres types d'engagement (au sein, notamment, du mouvement associatif). Il tente de dresser un tableau (typologique et diachronique) des grandes orientations et des regroupements de jeunes. Il enquiert d'abord les organisations de jeunesse directement politiques, en ne négligeant pas les associations en apparence apolitiques mais intervenant pleinement dans le débat public. Pourtant, Richez (dans Becquet et al., 2005) ne perçoit pas l'intérêt de se pencher sur les mouvements associatifs proprement politique puisque le nombre de jeunes qui se disent prêts à adhérer à ce type de mouvements associatifs est faible. Il remarque plutôt que les jeunes s'engagent dans des associations à caractères locaux ainsi que dans des manifestations ou des actions protestataires.

Certes, c'est principalement pour contester, pour refuser et rejeter, que des jeunes se mobilisent, au moyen notamment de cette déclinaison si ostensible de l'engagement qu'est la manifestation. Cette « raison manifestante³¹ », non spécifique aux jeunes, mais qui leur est devenue familière au cours du second XX^e siècle, rompt avec un autre mythe, celui du faible lien entre jeunes et politique, mettant frontalement en question l'antienne fameuse de la « dépolitisation » des jeunes (Bantigny, 2008).

Il faut savoir lire dans cette « raison manifestante » ou protestante un réel activisme politique chez les jeunes. Richez (dans Becquet et al., 2005) croit que les jeunes s'engagent toujours, mais qu'ils s'engagent autrement. Pour les anciennes générations,

cette nouvelle donne reste difficile à saisir parce qu'elles restent très largement prisonnières d'une conception de l'engagement réduite à l'engagement politique (syndical et associatif) au détriment de d'autres formes d'engagement. Muxel (2006) croit que l'éventail de protestations et « la diversité des sujets de mobilisation collective montre que, loin d'être indifférents ou centrés sur des problèmes qui leur seraient spécifiques, ils sont concernés par de nombreux problèmes touchant au fonctionnement et à l'organisation de la société. » Elle ajoute que les jeunes prennent souvent l'initiative des actions entreprises.

Les jeunes d'aujourd'hui refusent une vision du militantisme traditionnel répondant à une panoplie bien identifiée de modalités d'intervention. Ils peuvent avoir de véritables engagements, souvent de courte durée, ils peuvent participer de façon très active à des manifestations. Ainsi, leur engagement dans les mouvements antimondialisation sont parfois lourds de prises de risques pour eux-mêmes, mais ils ne se considèrent pas comme militants pour autant. Il existe également des jeunes qui ont toutes sortes d'interventions spontanées et peu connues, des engagements qui supposent parfois une implication supérieure à celle d'un militant traditionnel dans un parti ou un syndicat. Il y a là de nouvelles formes de militantisme auxquelles il faut être attentif, prenant appui sur des initiatives plus autonomes, plus individualisées, mais aussi plus ciblées (Muxel, 2006).

Il apparaît, d'une part, que les jeunes adoptent des formes de participation ancrées dans le quotidien; des formes de participation qui les engagent sur le plan de leurs préoccupations personnelles, individualisées, limitées dans le temps et surtout moins utopiques (Becquet et al., 2005) que lors des générations précédentes. D'autre part, Richez (dans Becquet al., 2005) note la forte mobilisation des jeunes par le biais d'associations, de regroupements et de sujets très variés comme les journées mondiales de la jeunesse, le mouvement altermondialiste, etc. Muxel (2006) croit qu'en réalité, loin d'être dépolitisés, mous et repliés sur eux-mêmes, les jeunes délaissent les formes conventionnelles de la participation politique, pour se rapprocher de d'autres formes d'expression politique, notamment, nous l'avons mentionné, protestataires. Par ailleurs, elle ajoute que les jeunes « sollicitent d'autres sources d'interprétation et de justification que les seules grilles fournies par le monde politique. Leurs mobilisations se font souvent au nom de la défense d'un certain nombre de valeurs signifiant leur attachement au pacte

démocratique, et même son approfondissement, au travers du respect des différences, de l'ouverture à l'autre, ainsi que d'une conception égalitaire et redistributive de la démocratie » (Muxel, 2006).

Le Canada semble se synchroniser aux tendances européennes (Muxel, 2006) et américaines (Winograd & Hais, 2008) puisque les études récentes (Molgat, 2008; O'Neill, 2007 ; Becquet et al., 2005) « indiquent que les jeunes sont plus intéressés par la défense de causes que le regroupement politique et les aspects plus pratiques de l'organisation politique (Quéniart, 2008 dans Molgat, 2008). O'Neill (2007) avance que: « Younger generations, on the other hand, appear to have adopted new styles of protest, of which unconventional political activity is one » (O'Neill, 2007).

En tenant compte de cinq différents types d'action politique, l'étude de Molgat (2008) démontre que les jeunes sont moins nombreux à participer au monde politique mais sont, dans les faits, tout aussi engagés ou prêts à s'engager dans l'action politique que les cohortes qui les ont précédés, dont celle des baby-boomers reconnue pour son niveau de politisation élevé.

Pourtant, encore une fois, il faut user de prudence lorsque l'on tente de décrire l'orientation et les caractéristiques précises de toute une cohorte d'âge ou de toute une génération. Par exemple, Molgat (2008) note que des clivages se font sentir entre les hommes et les femmes (surtout entre ceux âgés de 18 à 29 ans), entre les plus scolarisés et les moins scolarisés, etc. O'Neill (2007) va dans le même sens :

« It would be a mistake to think of youth in Canada as a homogeneous group; although they share similar challenges, experiences and norms as a result of their age, there are many additional factors that are likely to result in variation in their willingness and capacity to engage in the political and civic worlds » (O'Neill, 2007)

Plus encore, il apparaît que notre connaissance et notre compréhension des modes de participation politique non traditionnelle des jeunes s'avère encore très partielle. O'Neill (2007) allègue les protestations et les manifestations de tout acabit politique, la signature de pétitions, les « boycotts » et même les « buycotts » des consommateurs mais

admet que malgré les plus récentes statistiques de Statistiques Canada, nous comprenons encore bien mal les schèmes et les configurations des nouvelles pratiques de citoyenneté. Molgat (2008) s'intéresse lui aussi à ces nouvelles formes d'action politique.

Il existe bien sûr des formes d'action politique qui ne sont pas incluses [...] dont toutes les actions politiques qui s'exercent par le biais d'Internet (pétitions, forums de discussion, campagnes d'information) ou le refus d'acheter certains produits ou le choix d'en consommer certains autres (Milan, 2005; Quéniart, Jacques et Auzion-Graverolle, 2007). O'Neill (2007) commente ces formes de participation, suggérant qu'il serait important d'en tenir compte et de les comprendre davantage afin de mieux cerner la participation politique des jeunes (Molgat, 2008).

Ce qui apparaît plutôt clair, c'est que les tenants de ce courant de pensée disent combien la prise de parole politique chez les jeunes ne saurait être réduite à leur participation électorale, participation qui semble immanquablement et indéfiniment scrutée par les commentateurs (Bantigny, 2008). O'Neill avance que ces commentateurs adoptent une définition très obtuse de l'engagement politique. Certains (Molgat, 2008; O'Neill, 2007) précisent que si les jeunes Canadiens ne semblent pas s'engager dans les formes traditionnelles de la politique, c'est parce que ces formes d'engagement leur apparaissent comme stériles et inefficaces. De fait, les jeunes ne se croiraient pas en mesure d'influer sur les décisions politiques, d'avoir un impact sur les orientations sociopolitiques et d'être entendus par les différentes instances gouvernementales. Cependant, « [...] en mettant l'accent sur les formes « non traditionnelles » de participation politique et la défense des causes ou des droits, ceux liés à l'environnement et la mondialisation par exemple, on constate que les jeunes participent en grand nombre à plusieurs activités politiques » (MacKinnon et al, 2007 dans Molgat, 2008). « As such, the conclusion that youth engage in a different manner than other Canadians seems more appropriate than one of indifference or apathy » (O'Neill, 2007).

Chose certaine, la baisse de l'importance de la participation politique des jeunes suscite bon nombre d'interrogations chez plusieurs chercheurs. Les jeunes Canadiens sont-ils apathiques et frileux ou préfèrent-ils d'autres voies de navigation politique? Cette baisse recèle-t-elle une remise en cause de la démocratie ou un manque de confiance en

notre système de représentation politique? Assistera-t-on, dans les années à venir, à une transformation de la politique ou plutôt un remaniement alliant les formes traditionnelles aux formes non traditionnelles d'engagement civique et politique? Doit-on croire à un manque d'intérêt pour la politique en général ou cherchons-nous simplement des signes d'engagement politique aux mauvais endroits?

Le propre de ce mémoire n'est pas de réaffirmer ou d'infirmer la thèse de l'apathie sociopolitique des jeunes. Nous ne souhaitons pas non plus débattre de la place de l'éducation à la citoyenneté dans les écoles (ni souhaitons nous nous faire arbitre des différentes propositions didactiques existantes). Nonobstant, ces deux aspects nous intéressent puisqu'ils sont intriqués à même la réaffirmation de l'éducation citoyenne au sein du cursus scolaire. Nous convoitons plutôt d'observer les réactions de jeunes étudiants de niveau collégial aux prises avec l'élucidation de thématiques controversées. Sans prétendre confirmer ou infirmer le laxisme politique des jeunes, nous préférons, sous la lunette de l'ethnologue, tenter de percevoir comment réagissent des jeunes devant négocier des controverses sociopolitiques.

Ainsi, le choix de la proposition didactique et méthodologique ne nous appartient pas. Si nous partageons certaines des valeurs et des visées (celle de travailler dans l'esprit d'une éducation à la citoyenneté) de l'équipe de recherche; nous nous greffons à elle de manière à mener une étude exploratoire (ethnologique) indépendante. C'est précisément parce que cette équipe de recherche a mis en place un dispositif méthodologique (îlots de rationalité) orienté et guidé par des réflexions citoyennes que notre travail devient possible. De fait, l'étude des controverses sociales devrait permettre aux étudiants de débattre et de se structurer comme citoyens capables de se prononcer sur des enjeux sociotechniques locaux et globaux.

Plus encore, comme les étudiants travaillent sur des sujets d'actualités litigieux et contestés, nous nous attendons à les voir réagir voire même vivre certaines émotions face aux découvertes qu'ils feront. Face à la pléiade de chercheurs et de journalistes Bauman, 1999; Dejours, 1998; Feinsilber, 2000; Galichet, 2002; Sirois, 2000; Perrenoud, 1998, etc.) qui impute un diagnostic d'inertie politique aux générations montantes, nous

sommes portée à nous demander si les participants de cette étude réagiront lorsque les controverses sociales seront à l'étude. Demeureront-ils apathiques face aux découvertes engendrées ou regimberont-ils? Nous l'avons mentionné, en raison du temps alloué, il serait trop ambitieux de chercher à authentifier ou à démentir la thèse de l'apathie politique des jeunes. Plus encore, les ressources disponibles ne nous le permettent pas. Cependant, considérant le fait que la méthodologie et la philosophie de travail mises en place par l'équipe de chercheurs se fondent sur le principe d'une éducation plus citoyenne, il nous apparaît que les conditions seront réunies pour voir les participants réagir aux thématiques controversées en question. Puisque nous estimons que le travail d'élucidation des controverses est à même de leur faire vivre certaines émotions, nous allons également nous intéresser au registre des émotions.

En effet, plusieurs auteurs (Benedict, 1950; Durkheim, 1912; Héritier & Xanthakou, 2004; Kaufmann, 1997; Le Breton, 2004; Mead, 1934; Rosaldo, 1980; Surrallès, 2003) insistent sur le rôle des émotions dans la construction du soi, de l'identité et du rapport à autrui. Durkheim (1992) est d'ailleurs un des premiers à établir un lien entre les émotions et la construction de l'identité collective en avançant « l'idée que la raison se dégage progressivement de la sphère des émotions dans le développement de la civilisation » (Durkheim dans Crapanzano, 1994). Nous souhaitons ainsi percevoir si nos étudiants (ou plutôt nos participants) réagissent et s'impliquent lorsqu'ils travaillent à éclaircir des thématiques sociales controversées. Le travail d'analyse des données s'effectuera suivant la visée de l'équipe de recherche, c'est-à-dire dans l'optique d'une éducation à la conscience citoyenne.

Par ailleurs, comme plusieurs idéologies, conceptions et visions antithétiques seront présentées dans ce travail de recherche, nous tenons à souligner que nous n'épousons pas l'ensemble d'entre elles et nous tenons à nous distancier de l'opinion de certains des chercheurs cités dans ce travail.

CHAPITRE 2

LA PROBLÉMATIQUE

Avant de nous lancer dans la problématique proprement dite, nous devons insister sur le contexte dans lequel s'est déroulé le travail de mémoire ainsi que le dispositif méthodologique mis en place. Les pages qui suivent seront consacrées à cet effet.

2.1 Équipe de recherche interuniversitaire

À l'hiver 2003, je fus invitée à me joindre à une équipe de recherche qui explorait les nouvelles pratiques de solidarité et de conscientisation citoyenne (plus précisément celles liées aux technosciences) et qui recourait au cyberspace comme territoire symbolique à cet établissement. Cette équipe de recherche était chapeautée par un corps professoral interuniversitaire provenant de deux universités, soit l'Université du Québec à Rimouski et l'Université Laval. Les membres étaient, d'un côté, notre chercheure principale, madame Renée Fountain, ainsi que les chercheurs monsieur Jacques Desautels et madame Marie Larochelle de l'Université Laval, et de l'autre, monsieur Jacques Daignault, chercheur à l'Université du Québec à Rimouski. Le projet s'intitule "Technoscientificliteracy via virtual research collectives". Il vise le développement de la conscience sociopolitique et sociotechnique de jeunes cégépiens par le biais d'une méthodologie inspirée des îlots de rationalité de Fourez (1997a).

Pour ce projet, l'équipe a mis en place un dispositif délibératif au sein duquel les étudiants pouvaient rendre compte de la dimension politique implicitement et explicitement liée aux pratiques scientifiques et au développement des sciences dans notre société. Plus encore, ce dispositif de recherche était élaboré de manière à faire la promotion et l'exercice de pratiques de conscientisation citoyennes. Notre lunette d'apprenti-ethnologue nous portait à croire qu'un ensemble de postulats sous-tendaient l'ensemble du projet de l'équipe de recherche. L'équipe de chercheurs adhère au principe que l'éducation à la citoyenneté a sa place dans le système scolaire. Plus encore, les chercheurs de l'équipe semblaient avancer que les programmes éducatifs ne sont pas

neutres et qu'ils font la promotion d'une certaine vision de ce que la société est et doit être. Plusieurs auteurs de la communauté scientifique en général soutiennent d'ailleurs que les programmes de sciences de la nature, qui forment nos étudiants, font la promotion d'une idéologie particulière, idéologie nettement influencée par des visées néo-libérales.

La préoccupation croissante des universitaires à l'égard de la commercialisation de la recherche est à l'origine de lignes de clivage inédites et de nouveaux critères de reconnaissance. Ces évolutions sont le produit d'opportunités de financement, d'une transformation des missions structurant les politiques des universités et de l'essor de nouvelles technologies de recherche qui favorisent le rapprochement entre la recherche fondamentale et le développement de produits issus de son application (Owen-Smith & Powell, 2004, p. 347-348).

Desautels (1999), membre de l'équipe, semble promouvoir l'idée de faire des classes de sciences l'endroit de prédilection pour initier les jeunes aux pratiques délibératives concernant les enjeux scientifiques et sociotechniques de leur temps. Comme Bruno Latour (1989) et plusieurs autres, Desautels (1999) semble condamner le caractère démesurément performant des technosciences sur le plan sociopolitique. Desautels (1999) avance qu'il est impératif de rendre compte du fait que ces étudiants sont les scientifiques de demain et que les décisions qu'ils prendront plus tard (en tant que scientifiques) auront des répercussions sur la société. Par ailleurs, de par son dispositif de recherche, nous pouvons voir que l'équipe invite les étudiants à s'engager, à prendre position face aux controverses débattues et à devenir des acteurs avertis ; à « agir » face aux controverses sociales à l'étude.

D'autre part, les chercheurs semblent avoir pour axiome que les technologies ne sont pas neutres et qu'elles sont elles-mêmes porteuses de certaines valeurs éducatives. Bien que ce postulat ne soit basé que sur nos impressions d'enquêteur, vient se greffer à cette impression l'idée de faire usage d'ordinateurs recyclés. De fait, l'un des chercheurs croit « également que le recyclage soit une valeur particulièrement adaptée à la culture éducative » (Daignault, 2000).

Avec pour objectif d'aménager un contexte de travail formateur et d'encourager certaines pratiques éducatives inusitées dans des classes de sciences naturelles au collégial, l'équipe de chercheurs interuniversitaires a sollicité la collaboration de deux

professeurs de biologie dans deux cégeps de la région. Il s'agissait de la professeure Françoise Dulong du cégep Limoilou ainsi que du professeur Jacques Fortin du cégep Lévis-Lauzon. Ces deux professeurs se sont fortement engagés dans le projet. Ils ont accepté d'adapter leurs pratiques d'enseignement à celles proposées par l'équipe. De fait, ils ont autorisé l'équipe de recherche à initier des pratiques et une méthodologie de travail plutôt singulières, et ce, à même leur cours de biologie. S'étant familiarisés avec la méthodologie des îlots de rationalité (Fourez, 1997b) proposée par l'équipe de chercheurs, les professeurs de biologie ont guidé et supporté les étudiants tout au long de la construction des îlots de rationalité.

De concert avec ces deux professeurs du cégep (Limoilou et Lévis-Lauzon), un contexte éducatif fut donc aménagé. Il s'agissait d'un contexte au sein duquel les jeunes fréquentant ces collèges étaient regroupés en collectifs de recherche et travaillaient conjointement à élucider les enjeux d'une thématique qui faisait l'objet d'une controverse sociotechnique. Ces collectifs travaillaient sur cinq controverses toujours très actuelles, c'est-à-dire la recherche sur les cellules souches, l'élevage de truites transgéniques, la gestion des déchets toxiques, le téléphone cellulaire et la légalisation de la marijuana. Ces collectifs s'engageaient ainsi dans des débats et des discussions se déroulant dans le temps et dans des espaces virtuels (forums électroniques), tout en se familiarisant avec une méthodologie de travail interdisciplinaire, soit la méthodologie des îlots de rationalité (Fourez, 1997b).

L'équipe de recherche se donnait donc pour mission d'explorer les nouvelles pratiques de conscientisation citoyenne (liées aux technosciences) et elle usait du cyberspace comme territoire pour aménager ces pratiques. Comme nous le verrons, l'inclusion du virtuel était importante pour l'équipe de chercheurs, non seulement pour éprouver l'apport pédagogique des NTIC¹ (nouvelles technologies d'information et de

¹ Sans mettre tous les espoirs en l'existence du réseau Internet, certaines pratiques citoyennes d'appropriation des TIC peuvent amener l'élève à reconnaître que les pratiques d'utilisation (des TIC) peuvent être au service d'un monde que l'on souhaite plus solidaire et plus équitable. Il faut donc fournir aux élèves les instruments susceptibles de les aider à casser le modèle du téléspectateur citoyen. On dit que la liberté ne se donne pas, mais qu'elle se prend. Alors, il est du devoir de l'enseignant de fournir un cadre au sein duquel les libertés peuvent se prendre; un cadre où les démarches politiques peuvent s'initier en classe. C'est précisément ce que l'équipe de chercheurs souhaite en faisant la promotion des technologies

communication), mais aussi parce que les controverses sociotechniques traversent habituellement les frontières nationales. Travailler dans le virtuel signifie travailler dans un espace aux frontières ouvertes. Par ailleurs, en conformité avec la préoccupation de l'équipe pour la démocratisation et le partage des savoirs, elle a usé du système d'exploitation Linux qui souscrit à cet objectif. De fait, reproduisant des laboratoires d'éducation à la virtualité à l'image de celui de Lévinux (laboratoire Linux de l'UQAR à Lévis) et travaillant en collaboration avec les départements d'informatique des deux cégeps (Limoilou et Lévis-Lauzon), l'équipe a créé deux nouveaux laboratoires informatiques (exploratoires) dans lesdits cégeps. C'est avec la collaboration de Pierre Boucher et de Luis Lalancette, tous deux professeurs d'informatique au cégep Limoilou, ainsi que celle du professeur d'informatique Pierre Rajotte du cégep de Lévis-Lauzon, que ces laboratoires ont vu le jour. Cependant, il faut réaliser que ces laboratoires n'auraient pu être conçus sans l'assistance du laboratoire Lévinux (de l'UQAR à Lévis) ainsi que l'instrumentation et le savoir-faire du professeur Jacques Daigault (de l'UQAR) qui chapeautait ce volet du projet. Le volet technologique du projet s'appuyait sur le mouvement du logiciel libre (dont le système d'exploitation GNU/Linux est le porte-étendard) et préconisait l'utilisation d'ordinateurs recyclés. De fait, les deux laboratoires des cégeps étaient configurés et installés suivant l'architecture client-serveur qui permet de distribuer la puissance d'une seule grosse machine sur plusieurs terminaux peu coûteux.

Nous considérons qu'un détour par les postulats de l'équipe de recherche est inévitable puisque nos données sont extraites à même leur projet. Cependant, nous présentons ici notre interprétation de leurs postulats au lendemain de notre participation. Plus encore, considérant le fait que ce mémoire fut rédigé indépendamment des travaux, résultats et publications de l'équipe de recherche et que nous n'avions pas pris connaissance de ceux-ci au moment de la rédaction, il est possible que cette dernière ne cautionne pas certaines de nos interprétations.

« open-source » et en cherchant à instaurer des collectifs de recherche (suivant la méthodologie des îlots de rationalités) dans des classes collégiales.

2.2 Postulats de l'équipe de recherche

La section qui suit nous permet de préciser davantage les postulats soutenus par les chercheurs de l'équipe. L'ensemble du projet et du dispositif de recherche de l'équipe se fonde sur ces axiomes. Cette description des postulats est importante dans le travail de ce mémoire, d'abord parce que nous avons investigué ces postulats isolément de l'équipe de chercheurs, de manière à prendre connaissance des auteurs qui s'y rattachent. Il nous apparaissait important de nous approprier le sujet. En contrepartie, n'ayant délibérément pas pris connaissance des résultats de leurs propres recherches (celles des chercheurs de l'équipe), il est possible qu'ils ne cautionnent pas notre interprétation des postulats ainsi que certaines des conclusions de ce mémoire.

Ensuite, nous avons choisi d'enquêter ces postulats parce que les données de ce mémoire furent recueillies à même le dispositif de recherche de l'équipe et sont donc possiblement façonnées ou influencées par ce dernier. Plus encore, les données sont analysées à la lumière de certains des postulats que nous croyions par l'équipe et plus précisément dans la perspective des pratiques de conscientisation citoyenne. De fait, l'étude de ces postulats sert de complément à notre cadre conceptuel.

Nous verrons donc pourquoi nous pensons que les chercheurs ont privilégié les classes de sciences de la nature et pourquoi ils ont choisi de travailler à partir de controverses sociales. Nous tenterons brièvement de comprendre en quoi consiste la méthodologie des d'îlots de rationalité. Pour des raisons idéologiques, nous verrons que l'équipe de chercheurs a favorisé la technologie « open source » et les logiciels libres ainsi que l'emploi d'ordinateurs recyclés. Nous constaterons finalement qu'elle faisait la promotion d'une citoyenneté active et nous jugeons que cette citoyenneté doit être pensée dans le contexte actuel de la mondialisation.

2.2.1 Pourquoi choisir les classes de sciences de la nature ?

Comme nous l'avons vu, tout un ensemble d'axiomes semblaient conduire l'ensemble du projet. Il nous faut les approfondir et les définir. Puisqu'il est question de prémisses, il est important de réaliser que l'idée d'implanter le collectif de recherche

virtuel dans des classes de sciences de la nature n'est pas fortuite. L'équipe semblait avoir désigné le programme de sciences de la nature comme endroit de prédilection pour initier ses recherches. Jacques Desautels, membre de l'équipe de recherche et professeur d'études sur l'enseignement et l'apprentissage à l'Université Laval, se questionne d'ailleurs sur le rôle de l'école dans l'éducation à la citoyenneté. Selon lui et plusieurs autres (Dumont, 1995; 1997; Éthier, 2001; Latour, 1989; Martineau 1998; Marzouk et al., 1999) l'école et le collège sont les institutions par excellence pour initier les jeunes à la conscience citoyenne. Dans le contexte scolaire, « tout programme contribue en quelque sorte à l'actualisation d'un projet sociopolitique » (Desautels, 1999). L'école transmet à nos jeunes des idéologies et véhicule une vision de ce que la société doit être (Desautels, 1999). Selon ce dernier, c'est cette vision qui en vient à légitimer et autoriser la plupart des pratiques sociales. Encore selon lui, un programme influence donc « inévitablement la représentation que les étudiants et les étudiantes se fabriquent à l'égard de la société et de ses membres » (Desautels, 1999). Dès lors, on est forcé d'admettre que les programmes, selon leurs orientations respectives, participent à des degrés forts différents à la formation des citoyens qui doivent développer les potentiels d'action ainsi que la mobilisation nécessaires pour s'engager pleinement dans la vie démocratique. Ceux qui fabriquent les programmes omettent de préciser les référents idéologiques de leurs discours. Comme le conçoit si bien Desautels (1999), on ne peut prétendre à la neutralité en matière d'éducation, et ce, même en sciences exactes. Formulé autrement, Desautels (1999) conçoit « un programme comme un acteur social, comme le porte-parole de ceux et de celle qui l'ont élaboré, qui fait la promotion d'une représentation particulière de la société ».

Desautels (1999) cite le sociologue des sciences Bruno Latour (1989) pour souligner que « faire des sciences, c'est faire de la politique autrement ». Il cite Latour (1989) qui pense que pour savoir dans quelle direction s'orientent nos sociétés, « mieux vaut tenter de voir ce qui se fabrique dans les laboratoires que de consulter les politiciens et nos politiciennes patentés ou les politicologues accrédités ». Sans même faire référence à l'équipe de recherche, on pourrait accumuler les exemples qui nous démontrent le caractère performant des technosciences sur le plan sociopolitique et économique.

Le caractère performatif des activités scientifiques a été longuement thématisé en histoire et anthropologie des sciences et des techniques. La question philosophique du réalisme des sciences naturelles a été reprise, par exemple, par des auteurs comme Ian Hacking (1983) en dirigeant l'attention vers ce que les pratiques scientifiques (notamment expérimentales) fabriquent comme réalité objective. Andrew Pickering (1995) utilise explicitement le vocabulaire de la performativité pour contrecarrer une vision purement représentationnelle des sciences. Peter Galison (1997) poursuit ce genre de préoccupations avec un examen du rôle des instruments techniques (et de ce qu'ils produisent) dans le champ des sciences physiques contemporaines. Le cas des statistiques et des réalités quantitatives qu'elles contribuent à constituer a été examiné minutieusement par des auteurs comme Alain Desrosières (1993). L'étude de Bruno Latour (1984) sur Pasteur et la « pasteurisation » de la France a, quant à elle, ouvert des voies fécondes pour l'analyse de la force transformatrice du laboratoire (Callon & Muniesa, 2008, p. 2).

Callon et Muniesa (2008) nous donnent des exemples concrets en ce qui a trait à la question de la performativité des sciences économiques. Selon eux, la notion de « performativité » « met en évidence le fait que les sciences en général, sociales en particulier et économiques dans le cas examiné ici, ne se limitent pas à représenter le monde : elles le réalisent, le provoquent, le constituent aussi, du moins dans une certaine mesure et sous certaines conditions » (Callon & Muniesa, 2008, p. 1). Callon et Muniesa (2008) prennent conscience des enjeux empiriques, des effets réels et palpables de l'emprise des sciences économiques sur le monde et croient que cet état des choses devrait motiver un accroissement de la vigilance sociologique dans ce domaine. Pour rendre compte des enjeux empiriques, voire des effets réels sur le monde, ils donnent l'exemple des marchés de droits à polluer, des fonds d'investissement à haut risque, de la libéralisation du marché du travail, de la stratégie des grandes entreprises, de la politique monétaire des banques centrales, de la réforme des finances publiques et ajoutent que « des économistes sont à l'œuvre, avec leurs technologies et leurs savoirs, dans toutes ces réalités et bien d'autres. Analyser sociologiquement ces instances d'« économisation » du monde passe par un examen attentif des technologies et des savoirs économiques qui les accompagnent, de leur contenu et de leur forme, de leurs forces et de leurs faiblesses » (Callon & Muniesa, 2008, p. 2). Bien que l'équipe semble s'intéresser plus particulièrement au caractère performatif des technosciences (sur le plan sociopolitique), nous pouvons aisément faire le rapprochement avec celui de la performativité des

sciences économiques. Desautels (1999) fait d'ailleurs un exercice semblable lorsqu'il cite certains débats sociaux associés à la production et aux usages sociaux des technosciences comme la production du clone Dolly, la compagnie Monsanto, le projet Manhattan, etc.

Notre impression est que l'équipe de chercheurs semble partager certaines des avancées de Callon et Muniesa (2008) qui laissent entendre que les facultés universitaires font la promotion d'idéologies particulières et qui rendent compte du fait que dans plusieurs cas, les sciences « relèvent d'un monde nettement académique (ce qui s'enseigne dans les facultés de sciences économiques ou ce qui se fait dans les laboratoires de recherche universitaires) [...] » (Callon & Muniesa, 2008, p. 3). Par contre, nous ignorons si les chercheurs de l'équipe partagent toutes les idées de Callon et Muniesa (2008), notamment celle où ils nous mettent en garde face au piège de privilégier une vision des sciences exagérément marquée par l'expérience scolaire et universitaire. De fait, Callon et Muniesa (2008) croient que nous devons également considérer tout un ensemble de facteurs (économistes d'entreprise, laboratoires de recherche et développement, instituts d'études, ministères et organismes publics, etc.) qui influencent le développement des sciences.

Concernant les technosciences, Desautels (1999), membre de l'équipe, croit que l'historicité de celles-ci est assimilée au développement d'une pensée « décontextualisée » en ce sens que « l'évolution des concepts et des idées est indépendante des contingences et des enjeux sociaux qui marquent la production des savoirs scientifiques ». Suivant le développement de cette pensée « décontextualisée », il y aurait « en amont les sciences et les technologies dont le seul projet est de décoder et de harnacher le réel (environnement, nature, etc.) et en aval, des conséquences sociales et environnementales liées à leur utilisation » (Desautels, 1999). Alors, lorsque ce dernier avance qu'un programme éducatif est en quelque sorte le « porte-parole de ceux et de celles qui l'ont élaboré » et qu'il « fait la promotion d'une représentation particulière de la société », à quel type de représentation fait-il référence? Veut-il insinuer que les programmes de sciences font la promotion d'une représentation « décontextualisée » de la société? Ceux et celles ayant élaboré ces programmes jouent-ils à l'autruche en

affranchissant les concepts et les idées (les savoirs) enseignés du contexte sociopolitique au sein duquel ils devront être mis en pratique? Les concepts enseignés sont-ils réellement si détachés et « décontextualisés » des conséquences sociales et environnementales liées à leur exploitation? Cette division (segmentation) est-elle intentionnelle? Cache-t-elle autre chose?

Pourtant, ce qui préoccupe Desautels (1999), ce n'est pas tout ce qui s'est déjà fait qui ait été « antidéontologique » mais plutôt ce qui se fera à l'avenir. Il croit que pour changer la mentalité actuelle, on doit recourir à l'éducation. Or, selon ce dernier, c'est au niveau collégial que les scientifiques de demain auront l'occasion de se questionner et de voir se former leurs représentations des technosciences. C'est au niveau collégial que ces scientifiques en devenir se façonneront et s'instrumenteront de manière à devenir « des acteurs et des actrices avertis sur ce plan ». Il rappelle donc l'importance de cerner la représentation des technosciences proposée dans le programme des sciences de la nature du collégial.

Desautels (1999) semble croire qu'une éducation adéquate n'est possible que dans la mesure où nous conduisons des déterminismes; déterminismes qui sont orientés et portés par une certaine volonté de changement face aux pratiques établies. Nous sommes donc porté à penser (ceci n'est qu'intuitif) que c'est dans cet esprit de transformation des pratiques que l'équipe de recherche a choisi d'initier son projet de recherche dans les classes de sciences de la nature au collégial. Pourtant, ce choix ne semble pas suggérer que le travail interdisciplinaire (nécessaire dans la dynamique d'élucidation de controverses) ne soit réservé qu'aux classes de sciences, ni qu'il ne doive obligatoirement s'initier au niveau collégial. Par contre, Desautels (1999) croit que « l'éducation à la citoyenneté est l'affaire de tous. Bien qu'on attribue trop facilement sa responsabilité aux enseignants de sciences humaines, plus précisément aux enseignants en histoire et en philosophie, il n'en demeure pas moins que les enseignants en sciences de la nature sont, plus que jamais, concernés » (Desautels, 1999). Selon lui, il est possible de concevoir une éducation aux technosciences qui accorde une place centrale à la formation à la citoyenneté pour tous les étudiants.

D'autres croient que les programmes de science méritent une attention particulière puisque « savoirs scientifiques et pratiques techniques jouent un rôle particulièrement important dans la configuration du monde appelé « moderne » » (Callon & Muniesa, 2008). Notre équipe de chercheurs semble privilégier commencer au niveau collégial (et possiblement même plus tôt). De fait, certains auteurs croient que la disposition à débattre, à se concerter et à se mobiliser repose essentiellement sur une éducation précoce et rigoureuse. Plusieurs auteurs (Bloom, 1987; Breton, 2000; Cartier, 1998; Fischer, 2001; Montaigne, 1595) insistent sur cette fonction. La situation est toujours telle qu'il incombe à l'enseignant la tâche d'éveiller son élève à la reconnaissance « altéritaire » ainsi qu'aux enjeux sociaux et économiques de son temps (Galichet, 2002).

2.2.2 Pourquoi travailler à partir de controverses sociales ?

Pourquoi l'équipe de recherche a-t-elle choisi de faire travailler les étudiants à partir de thématiques faisant l'objet de controverses sociales? Il est facile d'imaginer qu'elle a fait ce choix parce que plusieurs (De Hosson, 2004; Limoge & Doray, 1994; Latour, 1994, 1999) considèrent que la controverse peut constituer un outil d'apprentissage formateur voire même « performant » (De Hosson, 2004). D'ailleurs, dans la description de son cours portant sur les controverses, Bruno Latour (2008) fait remarquer que l'on « présente toujours les connaissances techniques et scientifiques sous leur forme finale, sans donner les moyens de comprendre comment on parvient à la certitude : or, ce sont les étapes intermédiaires, celles qui correspondent au travail de *recherche* qui permettent de saisir les liens entre les activités scientifiques et les autres ». Travailler avec les controverses, c'est donc introduire d'emblée une « situation d'incertitude créée d'une part par la recherche et d'autre part par les tenants et les aboutissants sociaux de ces recherches » (Latour, 2008).

Cette double incertitude correspond de plus en plus à la situation réelle dans laquelle les élèves devront travailler, une fois devenus professionnels : on fera certes toujours appel à leur compétence de généraliste, mais de plus en plus on aura besoin qu'ils soient capables d'analyser des situations de vive controverse (risque technologique, incertitude scientifique, multiplicité des scénarios possibles, conflit de valeur morale) pour lesquelles il n'y a pas de modélisation assurée et dans lesquelles il faut pourtant bien décider à chaud. (Latour, 2008)

D'autres auteurs semblent favoriser l'idée de travailler à partir de controverses sociales. Limoge et Doray (1994) s'inscrivent dans la lignée du « processus d'environnementalisation » de Bruno Latour et al. (1991) pour décrire la controverse. Ils parlent de la controverse en termes de régulation. De fait, ils rétorquent à ce qu'ils appellent la régulation constituée (la définition de normes, la délinéation d'obligations et la participation de citoyens), qu'ils trouvent trop formelle et incomplète, par la régulation constituante. Pour eux, la régulation constituante (qui supplée la régulation constituée) est intéressante parce qu'elle est évolutive et en action. Plutôt qu'accorder trop d'importance au travail de gestion (régulation constituée) comme celui de gérer la mise à disposition de l'information et la conduite de consultations publiques, par exemple, la régulation constituante s'intéresse plutôt au processus, à l'action et à l'innovation. L'étude des controverses s'inscrit dans la dynamique du processus. Selon Limoge et Doray (1994), on peut tenter de gérer ces processus sans jamais y parvenir entièrement puisqu'ils sont ouverts et mouvants. De fait, ils avancent que « ce sont ces processus que l'on peut tenter de gérer, mais qui ont toujours un caractère ouvert, sans issue prédéterminée et sans exclusion *a priori* de classes d'acteurs, que nous nommons *régulation constituante*. La régulation constituante s'actualise dans des échanges au travers desquels s'institue la négociation sociale de ce qui est socialement acceptable ». Similairement et de manière encore moins restrictive, Deleuze et Guattari (1980) semblent retenir le processus en s'intéressant aux transformations du champ social ainsi qu'à la multiplicité des devenirs et des combinaisons (mouvements de célérité/modèle de l'itinération) qui peuvent se dessiner.

Ces visons peuvent sembler en accord avec l'équipe de recherche, puisqu'elles s'inscrivent dans les structures délibératives du débat, de la négociation sociale et de l'action. Plus encore, d'autres auteurs (Stéphane Van Damme, 2007; Limoge & Doray, 1994) insistent sur le caractère premier et fondateur de la controverse. Ils croient que la « controverse est le moteur de la régulation » (Limoge & Doray, 1994 p. 5), mais que cette régulation ne doit pas être entendue comme la capacité de résoudre la controverse. Deleuze et Guattari (1980) ajouteraient qu'il n'y a plus de critères intrinsèques du vrai, seulement une volonté de vérité qui "vaudra ce qu'elle pourra" (c'est un potentiel de devenir). Il n'y a donc pas de voie tracée pour le travail de résolution de la controverse et il faut éviter de tomber dans la théorie stoïcienne du clivage causal. Même les experts ne peuvent arriver à maîtriser tous les aspects de la controverse. « Il faudrait plutôt reconnaître dans la controverse la conséquence de la finitude, des limites de la régulation constituée, de l'impossibilité de tout régler d'avance » (Limoge & Doray, 1994, p.5). Limoge et Doray (1994) vont encore plus loin et affirment que la nécessité de la controverse découle de l'insuffisance et la carence de l'expert. Malgré son expertise, il est restreint par l'allégeance à son champ disciplinaire ou professionnel ; par les limites de sa connaissance.

Comme l'ont noté de nombreux analystes, les experts n'arrivent jamais à produire la résolution d'une controverse publique; plus même, leur mobilisation par les parties au débat exacerbe souvent la controverse, la polarise (Limoge & Doray, 1994 p. 5-6).

En apparence, la recherche épistémologique de Gérard Fourez (1997a) et le projet de l'équipe de recherche vont dans ce sens. Encore une fois, nous nous fions à nos impressions pour tenir ces propos. En effet, par le biais des îlots de rationalité (Fourez, 1997b), les étudiants doivent tenir compte de nombreux aspects des controverses à l'étude, tout comme ils doivent consulter plusieurs experts provenant de champs disciplinaires distincts afin de pouvoir se « faire une tête » par rapport à la controverse. Plus encore, la clôture, étape finale de la construction des îlots de rationalité, exige que les étudiants prennent position sans avoir une connaissance exhaustive de la controverse et de ses enjeux puisque cela serait irréalisable. Ils prennent donc position au « mieux de leurs connaissances » (Fourez, 1997b). L'étape de la clôture « signifie que l'on met un

terme à l'investigation tant théorique qu'empirique (i.e. sur le terrain) et que l'on synthétise l'îlot ainsi construit suivant le projet que l'on a retenu et les destinataires que l'on a identifiés » ((Desautels & Larochelle, 2002). Desautels et Larochelle (2002), membres de l'équipe, croient qu'« il est essentiel de savoir s'arrêter, dans la complexification de la représentation, et accepter qu'il reste des zones d'ombres, voire des boîtes noires ».

Par ailleurs, ce qui, dans la thèse de Limoge et Doray (1994), permettrait à l'équipe de chercheurs de consolider l'idée d'utiliser des controverses comme outil pédagogique réside en ce qu'ils conçoivent les controverses comme des occasions d'apprentissage incontestables. « En ce sens, chaque controverse constitue une occasion de *vulgarisation scientifique*, dans un cadre particulièrement favorable où l'attention des acteurs, ressource rare, se trouve mobilisée avec intensité sur d'assez longues périodes ». (Limoge & Doray, 1994, p. 7). Pour eux, le processus aurait pour but de combler l'écart entre la vérité scientifique et les préjugés.

[...] en situation de controverse, les acteurs se trouvent confrontés à la présence d'entités pour eux inattendues ou tout au moins pertinentes pour d'autres, même si elles ne figurent pas dans leurs propres univers de pertinence, et ils se trouvent aussi face à l'articulation de chaînes causales qu'ils ont quant à eux ignorées ou comprises tout autrement. Ces différences ne peuvent être laissées pour compte par les acteurs ; elles sont l'objet même de l'exercice controversiste. Ce sont ces circonstances qui peuvent faire des controverses des moments forts d'*apprentissage social* (Limoge & Doray, 1994, p. 7-8).

Les travaux de Stéphane Van Damme (2007) vont également dans cette direction. Ce dernier exhorte l'usage généralisé des controverses comme mode d'entrée documentaire et problématique. Sans revenir sur l'ensemble des apports de la méthode, il se concentre sur quelques points de tangence et avancent que :

L'attention portée à la forme controverse permet de ne pas s'enfermer dans des interrogations du type « qu'est-ce que la science? » et de problématiser ou de « dramatiser » les problèmes de définition, en « portant l'idée aux lieux où elle se manifeste » [G. Deleuze, « La méthode de la dramatisation », (...)]. En même temps, elle est une stratégie d'enquête qui consiste à analyser les moments de désaccords, de tensions, de conflits qui permettent d'ouvrir momentanément les

boîtes noires de la « construction » des faits et de la « croyance scientifique » (Van Damme, 2007).

Comme Van Damme (2007) l'équipe de chercheurs semble privilégier l'analyse de controverses parce qu'elle s'appuie sur des conflits d'interprétation, qu'elle vise le déchiffrement du sens, qu'elle encourage le débat des élèves, mais aussi parce qu'elle un mode exploratoire. La controverse sociale peut devenir une scène, un lieu où peuvent s'éprouver et s'expérimenter différents modèles d'action.

2.2.3 Pourquoi utiliser la méthodologie des îlots de rationalité?

Pour les chercheurs de l'équipe, l'alphabétisation technoscientifique réfère au fait d'alphabétiser au niveau technologique et au niveau scientifique. Le volet technologique était couvert par l'usage du système d'exploitation Linux et plus particulièrement par l'utilisation du wiki (systèmes de gestion de contenu de sites Web utilisé pour faciliter l'écriture collaborative de documents). Pour le volet scientifique, l'équipe a favorisé une méthodologie de travail interdisciplinaire; celle des îlots de rationalité (Fourez, 1994). Comme cette méthodologie n'est pas celle utilisée par le chercheur, mais bien celle utilisée par les participants, il ne s'avère pas nécessaire d'en faire une description exhaustive (pour plus de détails, voir l'article de Desautels & Larochelle, 2002). Cependant, comme les participants doivent (co)construire des îlots de rationalité, les données récoltées risquent de faire référence à ces derniers. Il demeure donc indispensable de vous la présenter brièvement.

Le concept d'îlot de rationalité est un concept proposé par Gérard Fourez (1994) qui, de manière métaphorique, évoque « des connaissances émergeant dans un océan d'ignorance » (Fourez, 1994 p. 57). Certains pourraient dire que c'est là le lot de toute production de connaissances et que ce n'est qu'un concept de plus pour caractériser une telle production (de connaissances) et mettre en évidence ses limites (ce dont elle ne peut tenir compte) (Desautels & Larochelle, 2002). Toutefois, le concept d'îlots de rationalité a une portée originale. Il recouvre l'invention d'un modèle, d'une représentation ou d'une théorisation permettant non seulement de réaliser un projet particulier, de composer avec une situation ou encore d'élucider une notion, mais aussi de rendre possible des

discussions et des débats autour de ce projet (de cette situation, de cette notion), en vue, éventuellement, **d'agir** à leur propos (Fourez, 1991, 1994, 1997).

Comme le souligne Fourez (1991), la fabrication de cet îlot (tout comme sa traduction éventuelle en « contenu éducatif ») n'est pas déterminée par une discipline savante ou scientifique particulière, mais par le contexte, par l'intention. Elle vise ultimement une **intervention sociale**. Dans un travail associé au concept d'îlot de rationalité, c'est la situation que l'on veut résoudre, le projet que l'on veut réaliser, la notion à l'égard de laquelle on veut se « faire une tête » ainsi que les personnes avec lesquelles on voudrait partager ce modèle (ou cette représentation) qui orientent le travail. Autrement dit, le travail a pour objectif de nous donner les moyens lorsque nous sommes confrontés, par exemple, à une situation qui implique une décision, de répondre au préalable à la question « De quoi s'agit-il » et de construire ainsi une représentation de cette situation. Un îlot n'est pas la situation : il en tient lieu et, lorsque bien ficelé, il en propose une mise en scène sur laquelle on peut s'appuyer pour justement discuter de cette situation (Fourez, 2001). Il s'agit donc d'un travail qui repose sur un bricolage théorique plus éclectique que le bricolage disciplinaire, et sa cohérence est davantage de l'ordre du terrain, du contexte, du projet visé que de l'ordre disciplinaire ou pragmatique. Ce choix méthodologique était idéal puisque le projet était aménagé dans des « Cours d'intégration en sciences de la nature » et que cette méthodologie constitue précisément une pratique « intégratrice » en vue de l'approche de certains problèmes dans leur particularité.

2.2.4 Pourquoi utiliser le logiciel libre et le recyclage d'ordinateurs?

Le projet de l'équipe de recherche comportait aussi un volet technologie. Puisqu'un des objectifs de ce projet était celui d'alphabétiser à la technologique, les chercheurs devaient tenir compte du fait que la technologie, tout comme les hommes qui la conçoivent, n'est pas neutre (subordonnée par une idéologie et son discours). Breton (2000) croit d'ailleurs que le discours des nouvelles technologies conditionne les usages et les représentations symboliques. Lessig (2001 dans Proulx, 2002) ajouterait que les réseaux numériques, en tant que dispositifs socio-techniques, sont eux-mêmes un objet et un enjeu de pouvoir par leur design, leur architecture et leurs axes de développement.

Dans le cas de l'équipe de chercheurs qui nous concerne, nous imaginons qu'ils puissent penser que les chances de succès sont meilleures quand les valeurs inhérentes aux moyens techniques proposés s'avèrent compatibles avec les finalités du projet poursuivi. Jacques Daignault (2000), membre de l'équipe, a d'ailleurs avancé que la technologie du (logiciel) libre « a des tendances fortes qui concilient bien les intérêts de célébrité, de partage, de militantisme et d'intérêt général, par exemple, des collectifs qui s'en prévalent. Contrairement aux logiciels dits propriétaires qui concilient plutôt des intérêts de succès économique, de pouvoir, de contrôle, d'intérêts privés et de loyautés envers l'entreprise ». Depuis quelques années, Daignault (2006) expérimente, dans les milieux scolaires et communautaires, un système soutenant l'intégration d'ordinateurs recyclés, « à partir d'un modèle testé ailleurs, en milieu informatique, mais à peine présent dans les écoles ».

Pour le projet d'alphabétisation à la technoscience, monsieur Jacques Daignault fut maître d'œuvre dans l'installation de deux laboratoires (Lévis-Lauzon et Limoilou) de même facture. Le projet mise « non seulement sur le recours au logiciel libre, mais également sur le recyclage d'ordinateurs. Car plusieurs expériences sont en train de démontrer qu'il est possible d'atteindre à peu près la même efficacité technique avec des ordinateurs recyclés qu'avec des ordinateurs neufs » (Daignault, 2000). Plus encore, sur le plan éducatif, Daignault (2000) soutient les grands principes de l'organisation scolaire du Québec que sont la participation du plus grand nombre et l'accessibilité de tous et toutes aux moyens mis en œuvre pour satisfaire les besoins et les buts de l'éducation. Les projets qu'il endosse, et dans une certaine mesure celui dont il est question ici, proposent des solutions à l'intégration des NTIC qui favorisent la participation et l'accessibilité. Ayant déjà installé des laboratoires informatiques semblables dans une vingtaine de lycées au Maroc et trois salles à l'École Normale Supérieure de Libreville (Gabon), nous sommes à même de constater que monsieur Daignault met ces valeurs de participation et d'accessibilité en pratique et prolonge ce travail jusque dans ces pays moins nantis.

Cette façon de faire gagne en popularité puisque certains pays du tiers monde (et même ailleurs ex : Californie, Maine, etc.) adoptent la technologie des logiciels « open-source » et pallient aux manques de ressources et d'effectifs scolaires en se tournant vers l'usage d'ordinateurs recyclés (rendu possible par l'architecture client-serveur). En Inde,

par exemple, plus de 100 000 enfants d'âge scolaire travaillent avec leurs propres ordinateurs de 298 \$ et opèrent en faisant usage de logiciels libres. (Houston, 2007). En retour, les écoles à travers l'Inde ont des systèmes-serveur sécuritaires, fiables et sophistiqués, grâce à la technologie Linux « open source » (Houston, 2007).

The often-misunderstood technology (thought of as "just free Web 2.0 stuff" by the uniformed) has been the answer in Indiana--and a growing number of school systems across the country--to shrinking school technology budgets and soaring software costs"» (Houston, 2007, p. 16).

Dans le cadre du projet de recherche de l'équipe, l'expérience est éprouvée dans des classes de niveau collégial au Québec. Suivant les visées de participation, d'accessibilité, d'efficacité et de respect de l'environnement endossées par Daignault (2000), l'équipe semblait curieuse de voir dans quelle mesure les étudiants de sciences pures s'adaptent aux ordinateurs recyclés et comment ils réagiraient face à la philosophie du logiciel libre.

Les réactions face à l'implantation ou l'usage de nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) peuvent être très variées. Par exemple, Rhéaume (2001) nous parle de la peur de perdre ses acquis alors que Meissonier, Houze, & Belbaly (2007) s'intéressent aux formes de résistances (active, passive, agressive) et à la typologie des conflits que ces résistances peuvent générer (ex. : conflits sur la définition et l'exécution des tâches, conflits de pouvoir, conflits de valeurs, etc.). Ces derniers font remarquer que de nombreux travaux ont été conduits sur les facteurs de résistance face à l'adoption des TIC et que la plupart d'entre eux se sont concentrés sur les attitudes et les réactions des utilisateurs après que le système d'information étudié ait été implanté (Lapointe & Rivard, 2005). Pourtant, Meissonier et al. (2007) font remarquer que les travaux accordent peu de visibilité au fait que les résistances peuvent être antérieures à l'adoption des technologies de l'information implantées « alors que c'est au début du projet qu'il conviendrait de pouvoir les gérer ».

Malgré ce potentiel de résistances, l'incorporation de la technologie des logiciels « open-source » semble importante en raison des valeurs qu'elle chapeaute et qui sont partagées par l'équipe de recherche. Plus encore, l'équipe semble soutenir que

l'intégration du virtuel au sein du projet soit également essentielle parce que les controverses sociotechniques ont tendance à traverser les frontières de l'État-nation. Or, selon d'autres chercheurs comme Rémy et al., 2004 par exemple, « [...] la composante spatiale est pourtant bien présente dans ce genre de situation, car la controverse peut concerner des espaces qui vont se trouver pris dans le débat ». Selon eux, il n'y a « pas d'ancrage du territoire dans les sciences et les techniques, mais plutôt un constant processus d'aller-retour qui contribue à la fois à produire des formes spatiales, des sciences et des techniques ; plus encore, la controverse n'est pas le résultat d'une projection, mais elle est issue d'une interaction constante entre les éléments physiques et sociaux pour constituer *in fine* ... ce qui semble davantage se rapprocher de la notion de lieu » (Rémy et al., 2004).

Toujours selon la perspective de Rémy et al. (2004), l'espace ne serait pas seulement produit en fonction de schèmes collectifs d'essence sociale, il serait parfois co-construit par les habitants lesquels savent s'immiscer dans les objets scientifiques et techniques. C'est pourquoi, comme Lussault (2000) et bien d'autres (Deleuze, 1991 ; Fountain, 2001, etc.), ils conçoivent l'espace comme un concept hybride de matériel et de symbolique, c'est-à-dire une posture attrayante, particulièrement dans une optique d'analyse des controverses. De fait, « cette manière d'appréhender l'espace permettrait d'étudier, au sein de la controverse, les spatialités qui en émergent, c'est-à-dire les actions spatiales réalisées par les acteurs impliqués dans la controverse : cela mettrait en exergue la complexité des dynamiques spatiales des controverses socio-techniques » (Rémy et al., 2004). On peut donc imaginer pourquoi et comment cette posture des dynamiques spatiales des controverses pourrait apporter un éclairage spécial à l'équipe de recherche.

2.2.5 Pourquoi soutenir une pédagogie de la citoyenneté active ?

L'équipe semble aller encore plus loin en soutenant que la citoyenneté peut s'enseigner dans et par l'action. Cette philosophie va dans le même sens que celle de chercheurs tels qu'Hubert Vincent (2004), Mark Kingwell (2000), Paulo Freire (1983) et Étienne Tassin (dans Vincent, 2004) qui prônent le fait de débattre, d'agir et d'éduquer à la responsabilité citoyenne dans le contexte de la mondialisation. De fait, dans cet ordre

d'idée, Freire (1973, 1983) nous propose une approche des transformations sociales qualifiée de radicale en ce sens qu'elle encourage la critique des pratiques établies et celle des rapports sociaux, incluant les processus d'enseignement et d'apprentissage. Vincent (2004), Kingwell (2000) et Tassin (dans Vincent, 2004) mettent respectivement en lumière des notions telle que celle de la prise en charge par les acteurs sociaux, la responsabilisation du particulier face aux enjeux de son temps ainsi que la notion de patrimoine commun ou encore de "l'agir-avec" dont dépend, sur un mode politique, "l'être-au-monde". Il existe donc des similitudes entre les modèles de l'agir, mis de l'avant par ces penseurs et le modèle que semble soutenir chercheurs de l'équipe. Les similitudes pourraient s'apparenter au modèle de Freire (1973, 1983) qui, s'appuyant sur la situation problématisée, souhaite construire une école socialement ouverte, c'est-à-dire une école aux finalités humaines soucieuse des réalisations collectives ; une école où les apprentissages et les modèles d'action sont utilisés comme des leviers dans le processus émancipatoire des communautés. En choisissant de s'appuyer sur l'étude des controverses sociales, les chercheurs de l'équipe proposent donc un modèle qui semble aligné sur cette pédagogie critique, qui sous-entend un lien étroit et médiatisé entre la conscience et la praxis.

De fait, les travaux de l'équipe invitent à envisager l'enseignement des technosciences dans la perspective d'une « alphabétisation pour l'action ». Par cela, l'équipe de chercheurs entend que les travaux permettant d'abord aux jeunes de s'approprier, de façon avertie, les tenants et les aboutissants des technosciences. Plus encore, ils leur permettent également de se structurer comme des citoyens capables de se prononcer sur les enjeux sociotechniques locaux et globaux (contexte de la mondialisation) qui les concernent (ex : OGM, xénotransplantation, etc.) et ainsi, de s'engager dans des débats qui mobilisent des savoirs, mais aussi des experts, issus des technosciences. Le fait que les étudiants aient à se prononcer sur la controverse, qu'ils aient à échanger des idées et débattre certains aspects semblait très important aux yeux des chercheurs de l'équipe car c'est précisément ce processus délibératif qu'ils considèrent formateur dans la construction de l'identité citoyenne. Certains chercheurs, comme par exemple Sauvé (1997), abondent dans ce sens.

Il s'agit de stimuler, chez les gens, la réflexion critique sur les discours et les pratiques sociales, de façon à révéler les contradictions, les ruptures, les paradoxes et à débusquer les jeux de pouvoir et les intérêts cachés qui contraignent les libertés et entretiennent les inégalités. Une telle prise de conscience est de nature à inciter les individus et les groupes sociaux à prendre le contrôle de leurs conditions et de leurs modes de vie, à envisager un futur qui leur convienne et à participer aux décisions qui les concernent (Sauvé, 1997, p. 171).

Dans le cadre de l'activité de ces collectifs de recherche (virtuels et locaux), l'équipe suivait la trace des manifestations de l'alphabétisation technoscientifique des participants et participantes. Les chercheurs de l'équipe s'intéressaient au développement du rapport que les étudiants entretenaient à l'égard des savoirs et de l'expertise technoscientifique de même qu'aux formes **d'actions sociales** qu'ils préconisaient ou mettaient en œuvre à propos de la controverse en question. Ce « motus operandi » n'est pas étranger aux théories critiques (Habermas dans Carr & Kemmis, 1986) qui associent réflexion et action dans une praxis critique qui prend en compte l'engagement politique pour la transformation des réalités et des pratiques sociales.

Les théories critiques (issues principalement de « l'école de Frankfort »), dont les contributions importantes sont attribuables à Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse et plus récemment à Jürgen Habermas, proposent donc une approche critique des réalités sociales. Cette approche critique s'arrime très bien avec la critique des controverses (réalités sociales) qui est instiguée par l'équipe de chercheurs. Les visées de l'approche critiques sont congénères à celle promue par les chercheurs du projet de recherche qui semblent avoir pour but de favoriser la libération des aliénations (entre autre celle issues des programmes de sciences) et possiblement l'émancipation des personnes et des groupes sociaux telle que vue par Sauvé (1997).

Les chercheurs semblaient également s'intéresser au développement des pratiques délibératives des jeunes ainsi qu'à leurs façons de (co)construire leurs positions, c'est-à-dire à leurs manières de valoriser ou de dévaloriser les différents types de savoirs ainsi qu'à leurs manières de négocier et de concilier les différences (sociales, idéologiques,

politiques, etc.). Dans la même veine, Sauvé (1997) permet d'ailleurs de souligner l'importance de la praxis critique comme approche face aux problèmes de motivations et face au sentiment d'impuissance dont souffriraient nos sociétés contemporaines.

La théorie critique s'intéresse au pourquoi des choses, aux valeurs et aux intérêts sous-jacents, de façon à transformer les réalités qui entravent le développement et la qualité de vie des personnes et des groupes sociaux. La théorie critique cherche, entre autres, à mieux comprendre et à contrer la profonde crise de motivation (sentiment d'impuissance, perte de signification) identifiée par Habermas (1975) comme l'un des problèmes majeurs de nos sociétés contemporaines (Sauvé, 1997, p. 171).

À présent, nous sommes à même de comprendre dans quel contexte s'insère le travail de recherche de ce mémoire et comment ce contexte est indissociable de la prise et de l'analyse des données recueillies. Les postulats de l'équipe de recherche déterminent l'ensemble du projet et ont une incidence sur les données qui en résultent. C'est pourquoi le détour que nous venons de prendre nous semblait incontournable. Cependant, bien que nous ayons participé à l'orchestration du projet de recherche dans son ensemble, dans la mesure où nous avons assisté le travail des chercheurs et contribué à documenter (décrire et rédiger) les controverses sociales à l'étude, ce travail de mémoire cherche à apporter des éléments de réponse à un problème très singulier qui se différencie des postulats de l'équipe, soit celui de l'apathie politique. De fait, plusieurs chercheurs (Bauman, 1999; Dejours, 1998; Galichet, 2002; Perrenoud, 1998; Sirois, 2000) soutiennent le fait que nos jeunes sont de plus en plus apathiques et même désintéressés face à la chose politique. À la lumière de ces affirmations, nous sommes portées à nous demander si les participants de notre étude réagiront lorsque les controverses sociales seront à l'étude. Vont-ils demeurer atoniques face aux découvertes engendrées ou rebifferont-ils?

2.3 Le problème de recherche

2.3.1 Résumé

Pour comprendre le problème de recherche, il nous faut cerner l'ensemble de la problématique dans laquelle il s'insère. Initialement, il sera question du fait que les programmes d'enseignement réaffirment l'importance d'éduquer à la citoyenneté en classe. Nous verrons que l'éducation à la citoyenneté est maintenant le principe directeur de certains programmes d'enseignement (Éthier, 2007). Ces programmes présentent des concepts et des abstractions théoriques autour de l'idée de citoyenneté. Cependant, nous constaterons que c'est à l'enseignant que revient la mission de transposer les concepts théoriques en pratiques d'enseignement (« passer du savoir savant au savoir enseigné ») (Chevallard [1985, 1991] dans Perrenoud, 1998).

Nous discuterons ensuite des pratiques pédagogiques liées à l'exercice de la citoyenneté. Quelles pratiques pédagogiques, quels modèles, quelles approches, etc. sont susceptibles d'aider à promouvoir l'éducation à la citoyenneté en classe?

Peut-on envisager une plus grande prise pédagogique et didactique sur cet apprentissage ? Par quels biais ? L'enseignement ? L'éducation ? La vie scolaire ? L'organisation de la classe et de l'établissement ? La relation pédagogique ? (Perrenoud, 1997, p. 32).

Face à cette situation, nous savons que certains chercheurs (Lefrançois, 2006; Perrenoud, 1997) dénoncent la difficulté liée à la transposition didactique (problème d'opérationnalisation) de l'éducation à la citoyenneté en classe. Transposition *didactique* ou transposition *pragmatique* ? L'idée est la même : ce sont les contraintes de l'action-ici l'action *didactique* - qui guident la transposition (Perrenoud, 1998a, p. 491). Il est à noter que cette transposition ne doit pas être vue comme une transmission entre des "vases communicants", surtout lorsqu'elle est envisagée dans le contexte du travail sur les controverses sociales par exemple. Aucun enseignant ne peut directement transmettre des savoirs. La relation didactique se déploie tout autrement puisque c'est à travers les activités, les tâches et les situations présentées par l'enseignant que les élèves construisent leurs savoirs.

Plus l'apprentissage est incertain, plus il dépend d'activités, plus il devient évident que la transposition didactique n'est pas un pur parcours du savoir, mais passe par des situations et des pratiques qui ne contiennent pas les savoirs, mais en permettent la reconstruction par chaque apprenant. Il y a donc, même dans les disciplines où les savoirs sont centraux, une *médiation* par des pratiques d'enseignement-apprentissage qui ne sont pas réductibles à la communication de savoirs (Perrenoud, 1998a, p. 510).

Comme l'éducation à la citoyenneté est changeante et évolutive; puisqu'elle se transforme et qu'elle s'exprime dans une large fresque dynamique, nous verrons que sa transposition didactique ou pragmatique présente un défi de taille dont la réponse se trouve possiblement dans l'action didactique. C'est donc l'élève ou le sujet qui peut construire ou faire renaître le savoir par ses interactions.

Si l'on pense la transposition didactique jusqu'au bout, on s'aperçoit que, même dans les disciplines où le concept s'est enraciné d'abord dans les savoirs savants, il n'y a pas simple changement de forme ou de contenu, mais *renaissance du savoir chez un autre sujet*, par la médiation de tâches et d'interactions. On retrouve ici la notion de transposition *pragmatique* (Perrenoud, 1995) (Perrenoud, 1998a, p. 511).

Concernant les pratiques pédagogiques liées à l'exercice de la citoyenneté, nous réaliserons que plusieurs (Bouvier 2007; Éthier, 2001; Pilote, 2006) font valoir que ces pratiques sont méconnues; que « leurs gains cognitifs » et leurs effets sur la socialisation politique des jeunes sont difficiles à mesurer.

Plus encore, nous constaterons que concurremment à ce renouveau d'éducation à la citoyenneté dans nos programmes de formation, plusieurs (Éthier, 2001; Galichet, 2002; Perrenoud, 1998; Sirois, 2000) dénoncent le désintérêt et l'apathie politique dont les jeunes font montre. Il semble de fait que nos jeunes soient démobilisés. Certains (Feinsilber, 2000; Sirois, 2000) trouvent qu'ils sont même cyniques. C'est à la lumière de ces allégations que nous allons observer si des jeunes de niveau collégial réagissent lorsqu'ils sont appelés à travailler sur des controverses sociales.

2.3.2 Le problème

Plusieurs rapports (Rapport Corbo, Rapport Inchauspé, etc.), plusieurs commissions gouvernementales (1994, 1996, 1997) et plusieurs programmes révisés comme celui *d'Histoire et éducation à la citoyenneté* (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006) ou encore celui intitulé *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté* manifestent l'intérêt et la nécessité d'un mandat plus explicite d'éducation à la citoyenneté dans les institutions scolaires. Chantal Pilote (2006) fait remarquer que « plusieurs, dont le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1998), recommandent d'inclure l'éducation à la citoyenneté dans les institutions scolaires, afin d'utiliser le passage scolaire obligatoire pour assurer l'enseignement de certaines valeurs centrales pour le développement personnel et collectif de la communauté ». Selon Pilote (2006), les institutions d'enseignement ont des missions très spécifiques comme celle de « favoriser l'ouverture à la diversité sociale, de développer des compétences civiques (civisme, respect, solidarité) et un sentiment d'appartenance à la collectivité, d'amener les élèves à forger leur propre jugement afin qu'ils soient capables de répondre aux défis qui les attendent ». Cette dernière constate que peu d'écrits révèlent des résultats de recherches de type empirique. De fait, Pilote (2006) fait remarquer que « jusqu'à maintenant, peu ou pas d'études ont évalué l'influence de cette éducation chez les élèves et particulièrement dans le contexte scolaire québécois » (Pilote, 2006). S'intéressant plus particulièrement à la clientèle scolaire de niveau secondaire, elle a conduit une étude qui explore l'adhésion des adolescents à certaines dimensions de la citoyenneté.

Très peu de chercheurs ont tenté d'aborder la question qui est pourtant centrale à l'approche prônée par les tenants de l'éducation à la citoyenneté : est-ce que nous pouvons démontrer, avec données à l'appui, qu'une approche est efficace pour aider les adolescents et les adolescentes à cheminer dans leur rôle de citoyen et de citoyenne? (Pilote, 2006, p. 2).

D'autre part, les programmes éducatifs nous présentent les principes théoriques liés à l'éducation à la citoyenneté, mais sont moins spécifique sur « comment la mettre en place et quoi faire? » (Crémieux, 2001, p. 202). Puisque c'est à l'enseignant que revient le rôle de contribuer à l'éveil à la citoyenneté, Jean Le Gal (2002) insiste sur cette obligation et sur l'importance de passer des théories aux pratiques (aux actes).

« Rapidement, on n'est plus dans la théorie — qui pourtant s'impose comme arrière-fond —, mais dans le concrète-concret, dans lequel chaque pédagogue peut se reconnaître [...] » (Rosenczveig 2002 dans Jean Le Gal, 2002, p. 7) Pourtant, la Commission des programmes d'études a adopté un avis (« Vers un élève citoyen », 2004) au sein duquel on fait mention de la difficulté d'opérationnaliser les préceptes d'éducation à la citoyenneté ainsi que du travail qu'il reste à accomplir à ce niveau. Plus encore, Pilote (2006) note que « la consultation de divers écrits concernant la citoyenneté et l'éducation à la citoyenneté a permis de constater le nombre imposant d'écrits qui traitent de la citoyenneté alors que peu d'entre eux ont tenté d'opérationnaliser le concept de l'éducation à la citoyenneté » (Pilote, 2006, p. ii).

Néanmoins, nous constatons que de nombreux chercheurs (Audigier, 2000; Constant, 1998; Schnapper, 2000) ont tenté de définir la citoyenneté et l'éducation à la citoyenneté. Plus encore, plusieurs chercheurs (Audigier, 2000; Éthier, 2007; Galichet, 2002; Le Gal, 2002; Marzouk et al., 1999; Sears & Hughes, 1996) et enseignants ont proposé des approches pédagogiques ou ont tenté (et tentent toujours) de faire l'inventaire des différents modèles et pratiques pédagogiques (ou autres) liés à l'exercice de la citoyenneté en classe. Parmi cet inventaire, une analyse des programmes d'études et des directives sur l'enseignement a identifié et défini quatre conceptions d'éducation à la citoyenneté allant d'approches passives à d'autres progressivement plus actives (Sears & Hébert, 1999) :

- Les approches conservatrices et passives se concentrent soit sur l'importance de la socialisation ou sur le développement de la loyauté à l'état national. Ces approches existent grâce à l'accumulation d'une connaissance statique et limitée de l'histoire nationale et des traditions.
- Les approches actives mettent l'accent sur l'engagement à l'endroit des questions importantes du jour et sur la participation à l'élaboration et à la réforme de la société à l'échelle locale, nationale et même mondiale.

L'équipe de recherche à laquelle nous nous sommes joints présente de nouvelles pratiques de conscientisation citoyenne et s'arrime davantage dans le courant des approches actives. On peut concevoir son travail comme une tentative, une proposition face au problème d'opérationnalisation de l'éducation à la citoyenneté. Aux fins de ce mémoire, nous tentons donc de voir en quoi leur proposition pédagogique se situe dans le courant des approches actives et en quoi les prédicats de l'équipe sont liés à la problématique à laquelle nous tentons d'apporter un éclairage (celle de l'apathie politique des jeunes). Il nous apparaît continûment essentiel de situer notre problème dans le contexte de l'équipe de recherche.

L'équipe tend à s'inscrire dans la lignée de la théorie de l'agir communicationnel de Habermas (1987) ainsi que celle de la science en action de Bruno Latour (1989, 1994) reconsidérée par Michel Callon et al. (2001). Elle propose des pratiques pédagogiques inédites pour analyser comment les jeunes réagissent face aux controverses sociales et cherche à voir quelles formes d'actions ils préconisent dans les débats "socio-scientifiques". Conscients du fait que le droit civique et l'État-nation ne sont pas les seules émanations de l'autorité, les chercheurs de l'équipe conviennent d'imaginer une conception plus globale du citoyen. Cette définition plus large du citoyen et de la citoyenneté amène l'équipe de chercheurs à proposer un nouveau modèle pour analyser comment les jeunes réagissent face à ce qui se passe dans le monde scientifique. L'enjeu est donc d'arriver à tenir compte d'un concept de "communauté scientifique" qui englobe les contextes locaux, régionaux, nationaux et internationaux dans lesquels vivent les individus (O'Shea, 2003); concept qui dépasse les conceptions géographiques limitrophes auxquelles on a été habitué.

On parle ici d'approches actives, mais rappelons que rien ne serait plus absurde que d'opposer théorie et pratique, réflexion et action. L'enjeu est donc celui de réagir, de penser et d'agir (aspect dynamique) à ce qui se passe autour de nous, à ce qui façonne les sociétés et détermine notre univers politique au sens large. À plus petite échelle, l'enjeu est de réagir, de penser et d'agir face à la controverse et toutes les dimensions sociopolitiques qu'elle abrite. Car lorsque l'équipe réfère au politique (ce qui détermine l'univers politique), elle ne réfère pas uniquement à la politique législative ou

ministérielle. Elle souhaite que les élèves vivent un décroisement. Elle croit qu'il convient d'affirmer la complémentarité des aspects civils et politiques ainsi que des aspects économiques et sociaux lorsqu'on aborde la question du politique. Pour faire de la politique, il ne s'agit pas simplement de théoriser l'idée du politique, de restreindre le terme à ce qui sort de la bouche des hommes et femmes politiques, de désigner par ce terme l'ensemble des ingrédients qui forment l'institution de la ou du politique ou d'analyser ce qui s'est fait par le passé. Sur la question du politique, Bruno Latour (2002) peut leur servir d'exemple lorsqu'il préfère parler du régime de parole ; c'est à dire du contenant plutôt que du contenu.

Certes, la politique, de même que la science, le droit ou la religion, forment des institutions hétérogènes qui appartiennent simultanément à l'ensemble des régimes d'énonciation, mais je souhaite justement suspendre, pour un temps, toute définition des institutions, des sujets, des genres, des agents politiques qui nous tiendrait dans la dépendance d'un certain type de *contenu*, pour m'attacher à un régime de parole, à un type particulier de *contenant*. On peut être député à l'Assemblée et ne pas parler de façon politique ; inversement, on peut se trouver chez soi en famille, dans un bureau, dans une entreprise, et se mettre à parler *politiquement* d'une affaire quelconque bien qu'aucun des mots prononcés n'indique qu'ils appartiennent de quelque façon que ce soit au domaine du politique (Latour, 2004).

De concert avec l'équipe de chercheurs, nous nous intéressons à cette parole, aux débats, bref au contenant. Encore faut-il que ces débats prennent place, qu'ils aient lieu. C'est cette partie de la problématique qui nous intéresse plus particulièrement. Même Latour (2004) note qu'on se plaint de toute part d'une désaffectation pour la politique. Il fait remarquer que « la parole politique se raréfie, devient incongrue, choquante même, et, par conséquent, les agrégats qu'elle est seule à pouvoir provisoirement composer se raréfient eux aussi. Il y a de moins en moins de (re)groupements. Les opinions se font têtues, les intérêts obtus, les appartenances s'enkystent, les volontés (bonnes ou mauvaises) se font plus rares » (Latour, 2004, p. 282).

De fait, de nombreux chercheurs (Bauman, 1999; Dejours, 1998; Galichet, 2002; Perrenoud, 1998) affirment que les jeunes sont de plus en plus apathiques face à leur sort et face à l'exercice d'une citoyenneté engagée. Le problème de recherche auquel nous

souhaitons apporter un éclairage est donc celui de l'apathie politique et du désintéressement des jeunes face à certaines injustices ainsi qu'aux conflits sociaux, éthiques et politiques qui les concernent. De fait, plusieurs auteurs (Feinsilber, 2000; Galichet, 2002; Sirois, 2000) affirment que nos jeunes sont désengagés et démobilisés. Plus encore, ils ne s'indigneraient plus devant les injustices ou les conflits auxquelles ils sont confrontés (Perrenoud, 1998).

Pour comprendre les théoriciens qui tentent de décrire l'apathie politique chez nos jeunes, il nous faut dépasser certains obstacles conceptuels pour concevoir le contexte, très différent de la génération des baby-boomers, dans lequel vit le jeune citoyen ainsi que le lien qui s'articule entre citoyenneté et apathie politique. Il nous faut également comprendre le contexte de travail dans lequel s'articule ce travail afin de pouvoir analyser nos données à la lumière de ce contexte.

2.3.3 Variations et défis conceptuels

Ce qui rend la situation encore plus complexe, dans l'optique où ce travail de mémoire doit s'insérer dans un dispositif de recherche prônant une citoyenneté engagée, c'est que les spécialistes n'ont pas tous la même définition de ce qu'est la citoyenneté. Le concept d'éducation à la citoyenneté est souvent employé dans des significations différentes, voire incompatibles. On fait trop souvent l'hypothèse simpliste et implicite qu'il n'y aurait qu'un seul concept de citoyenneté, unique et univoque (Galichet, 2002). Pour combattre l'apathie et inviter nos jeunes à faire l'exercice d'une citoyenneté plus engagée, il faut d'abord s'entendre sur le type de citoyenneté à promouvoir et les moyens à mettre en œuvre pour y parvenir.

Plus encore, les chercheurs définissent l'apathie et la démobilisation sociopolitique de nos jeunes de manières tout aussi antinomiques. Ils ne s'entendent pas sur les causes de l'indifférence et du désintérêt de nos jeunes face à la vie sociopolitique à laquelle ils devraient normalement participer davantage. Bien que la majorité d'entre eux attribuent cette apathie ou cette indifférence à un ensemble de facteurs, certains chercheurs insistent davantage sur certaines contenances. À titre d'exemple, certains croient que l'on doit partiellement attribuer de cette apathie à l'incurie de l'école (Éthier, 2001; Palonsky,

1987), d'autres insistent plutôt sur les problèmes d'administration scolaire (Ségal, 1990; Audigier, 2000) alors que d'autres établissent des liens entre l'apathie politique et le contexte de la mondialisation (Brauman, 1999), etc.

Nous sommes donc aux prises avec certains problèmes d'interprétation. Les chercheurs ne s'entendent pas sur une conception de la citoyenneté, sur la manière de définir l'apathie politique et sur les causes (pondération face aux responsables / responsabilités) de cette dernière. Comment s'y retrouver?

Le propre de ce projet de mémoire n'est pas d'arriver à circonscrire une définition affirmée de la citoyenneté ou même de trouver les causes exactes de l'apathie sociopolitique de nos jeunes. D'abord, il nous apparaît que la pluralité des interprétations (définitions/conceptions) peut permettre d'éviter le piège de l'homogénéisation de l'idée de citoyenneté. Cette pluralité des conceptions de la citoyenneté (même lorsque ces conceptions sont opposées ou incompatibles) peut être formatrice puisqu'elle nous oblige à confronter les différentes visions, voire même à les dépasser. Il n'y a donc peut-être pas lieu de chercher une définition arrêtée de la citoyenneté, mais plutôt lieu de chercher à la transformer. Ce sont les sociétés (et ce qui se passe dans le monde) qui conditionnent l'exercice de la citoyenneté. Comme ces sociétés sont en constante mouvance, comme elles se transforment, il en va de même pour la détermination de l'objet de citoyenneté. Suivant ce raisonnement, nous ne pourrions en arriver à une définition achevée de la citoyenneté (peu importe de quelle société ou de quel pays il est question). Nous pouvons néanmoins nous inspirer des travaux de ceux qui comme nous, tentent de la définir sans jamais y parvenir.

D'autre part, les causes de l'apathie politique des jeunes peuvent être nombreuses et différentes. Le propos de ce projet de recherche n'est donc pas celui de circonscrire la citoyenneté ou l'apathie des jeunes (et ses causes). Le propos se centre plus particulièrement sur les réactions générées face à l'étude des controverses sociales dans le contexte aménagé par l'équipe de chercheurs (soit un contexte pédagogique exploratoire soutenant des pratiques de citoyenneté délibératives). Nous cherchons à percevoir si, dans un contexte de pratiques délibératives, fort en contenu politique, les participants réagiront

ou s'ils demeureront apathiques tel qu'exposé chez certains chercheurs ou journalistes (Feinsilber, 2000; Galichet, 2002; Sirois, 2000).

Par contre, sans définir la citoyenneté ou l'apathie politique des jeunes, certaines conceptions sont davantage en euphonie avec le dispositif pédagogique, les prédicats et la mission du projet de l'équipe de recherche. Pour des raisons épistémologiques, il nous paraît plus aisé de privilégier les conceptions qui s'harmonisent mieux et qui ont une philosophie congénère au dispositif et à l'équipe de recherche. Le choix des conceptions qui seront privilégiées appartient à l'auteur de ce mémoire et n'est pas cautionné par l'équipe de chercheurs. De fait, les données récoltées seront analysées à la lumière de ces conceptions. Avec l'intention d'exposer ce qui a motivé le choix des conceptions que nous avons privilégié dans ce mémoire, un survol de certaines conceptions existantes sera effectué (cadre conceptuel).

Notre problématique se poursuit donc sur un éventail très rudimentaire des manières dont certains chercheurs perçoivent l'apathie des jeunes. Par la suite, dans le cadre conceptuel, certains modèles (certaines conceptions) de citoyenneté ou d'éducation à la citoyenneté seront mis en lumière. Au cours de ces démarches, nous allons brièvement nous pencher sur le contexte de la mondialisation puisque l'avènement de la mondialisation a forcé certains changements dans notre façon de concevoir la citoyenneté et de nous définir comme citoyens.

2.3.4 Précisions des discours populaires sur l'apathie politique

a) Apathie politique : Les jeunes sont-ils ciblés?

Notons dans un premier temps que certains chercheurs croient que la démobilisation politique et sociale ne soit pas le propre des jeunes puisque dans l'ensemble, toutes générations confondues, « les théoriciens de l'éducation notent, avec inquiétude, un désintérêt et une apathie généralisée des citoyens concernant la chose publique » (Kymlicka dans Pilote 2006, p. 7). Plus récemment, l'enquête du WVS permettait « de constater que l'intérêt pour la politique est en décroissance depuis au

moins 1990 dans tous les groupes d'âge » (Molgat, 2008). Gauthier (2001) rappelle qu'un sondage Sondagem- *Le Devoir* (1999) « indique que les jeunes comme le reste de la population, peu importe la catégorie sociodémographique, ont une piètre opinion des politiciens ». Selon ce sondage, peu de gens défendraient les intérêts des citoyens. Ils seraient plutôt préoccupés par leurs intérêts personnels et ceux des entreprises. Ce sondage nous apprend que les jeunes d'aujourd'hui prolongent ce manque de confiance aux institutions, qu'il s'agisse des partis politiques, du système judiciaire, des banques, etc. Pour donner un exemple plus concret, Pilote (2006) se sert du le désengagement électoral pour désigner l'apathie politique dont souffre la population.

Par exemple, au Québec et au Canada, la participation aux élections générales est en décroissance depuis une dizaine d'années. En 1994, 81.58 % des Québécois votaient aux élections générales alors qu'en 2003, seulement 70.42 % se rendaient aux urnes (Directeur général des élections au Québec, 2004). Au Canada, les trois quarts (75.3 %) des Canadiens votaient lors des élections générales en 1988, alors qu'en 2000, seulement les trois cinquièmes (61.2 %) se rendaient aux urnes (Élection Canada, 2004). Cette tendance n'est pas observée uniquement au Canada, mais partout en Occident, envers de nombreuses institutions démocratiques (Milner, 2004) (Pilote, 2006, p. 7).

Gauthier (2001) insiste sur le fait que l'on dénonce davantage les jeunes malgré le fait que cette baisse de participation touche l'ensemble de la population. Elle fait remarquer que les sondages soulignent plus souvent l'idée que ce sont les jeunes qui sont indifférents à la vie politique, donc au lieu d'exercice du pouvoir. Gauthier (2001) nous sert pour exemple une étude rapportée par *La Presse* (7 octobre 1999) qui avance que « cela ne se manifeste pas seulement par une plus faible participation aux élections, mais principalement par une désaffectation à l'égard de la vie publique et des politiciens ». Probablement parce qu'ils sont garants de l'avenir, les jeunes semblent plus ciblés lorsqu'il est question d'apathie politique.

De fait, certains (Feinsilber, 2000; Sirois, 2000) affirment que l'on peut observer des manifestations d'apathie plus prononcées chez les nouvelles générations. Plus encore, force est de constater que les reproches adressés aux jeunes qu'on dit davantage « indifférents et apathiques » sont de natures différentes. Certains les disent politiquement apathiques (Feinsilber, 2000; Sirois, 2000) alors que d'autres insistent davantage sur leur

manque de lien social (Dejours, 1998; Galichet, 2002; Perrenoud, 1998). Bien qu'il semble y avoir un quasi-consensus sur la question de l'apathie des jeunes chez les nos chercheurs (Pilote, 2006), nous pourrions tout de même nous demander si les jeunes sont réellement plus apathiques qu'auparavant. Comparé à quelle époque et à quelle population exactement? Le désengagement électoral des jeunes, par exemple, peut-il à lui seul authentifier la thèse de l'apathie politique? Lorsque nous entendons dire que les jeunes ne participent que très peu ou pas à la vie politique, que voulons-nous dire? Quels sont les conditions et les obstacles qui freinent leur participation?

Tel qu'avancé, nous n'allons pas tenter de confirmer ou infirmer la thèse de l'apathie politique ou sociale. En nous intéressant au point de vue de certains chercheurs, nous allons plutôt tenter de comprendre comment ces derniers décrivent l'apathie sociopolitique ainsi que ce qu'ils pressentent en être la cause.

Il ne faut pas oublier que l'on considère souvent les jeunes apathiques face à l'exercice de leur citoyenneté, ou, du moins, qu'on examine cette apathie conformément au cadre informel de la citoyenneté. C'est presque toujours dans cette perspective que le problème d'apathie est abordé. Pourtant, on oublie souvent d'expliquer ce qui est entendu par citoyenneté tout comme on oublie de faire la distinction entre la citoyenneté et l'éducation à la citoyenneté. Ces distinctions seront donc explicitées un peu plus loin lorsque nous aborderons le concept de citoyenneté et ses déterminismes.

Pour commencer, tentons simplement de nous pencher sur le concept d'éducation à la citoyenneté dans le contexte scolaire. Pour comprendre les théoriciens qui attribuent l'apathie de nos jeunes à l'incurie des écoles, il faut tenter de comprendre l'état de la situation dans le milieu scolaire et le lien qui s'articule entre l'éducation à la citoyenneté et l'apathie politique de nos jeunes.

b) Apathie politique : Les programmes de formation sont-ils responsables du déficit politique ?

En 1997, suite à divers rapports (Rapport Corbo, Rapport Inchauspé, etc.), la ministre de l'Éducation annonçait, dans un énoncé politique, une importante réforme du curriculum d'études dans laquelle l'enseignement de l'histoire (au secondaire) se verrait confier un mandat plus explicite d'éducation à la citoyenneté. Réagissant positivement à cet énoncé, Martineau (1998) rappelait tout de même que cette visée était déjà présente dans les objectifs de formation des programmes d'histoire de l'époque, qui invitaient à former des citoyens ouverts, éclairés et responsables. Ainsi, lorsque le nouveau programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2001a) réitérait l'idée de placer l'éducation citoyenne au cœur du discours curriculaire, sous le couvert de son affectation au domaine de l'univers social, on était bien loin de faire peau neuve. À ce propos, Éthier (2001) nous l'illustre bien lorsqu'il rappelle que « d'innombrables projets pédagogiques accompagnés de stratégies d'enseignement actif ont été proposés au 20^e s.⁵ » et il cite Palonsky (1987) en ajoutant que « leurs effets sur la socialisation politique des élèves semblent négligeables et les gains cognitifs ou affectifs, difficiles à mesurer ».

Que s'est-il donc passé et où a-t-on échoué? Éthier (2001) nous propose quelques pistes en s'interrogeant ainsi :

A-t-on échoué en raison d'une centration de l'enseignement sur des événements et des habilités techniques [...] considérés comme préexistants ? La réforme de 1982 a-t-elle achoppé sur l'obligation qui nous était impartie de mesurer des comportements relatifs à chacun des sous-objectifs pour induire qu'il y a eu un apprentissage et qui nous amenait à proposer l'information de façon hiérarchique, cumulative et déstructurante? La réforme à venir stimulera-t-elle ce même besoin névrotique de mesurer [...] qui appelle insidieusement à une planification linéaire et morcelante se justifiant par elle-même et masquant par ce fait la pertinence, le sens et l'utilité potentielles des apprentissages? (Éthier, 2001).

Devant ce constat, nous pourrions nous demander quelles sont les stratégies d'enseignement actif qui ont été proposées au 20^e siècle et pourquoi nous concluons à leur échec? Puisque « les effets sur la socialisation politique des élèves semblent

négligeables et les gains cognitifs ou affectifs, difficiles à mesurer » (Éthier, 2001), quelles propositions pouvons-nous faire pour en arriver à évaluer les effets des programmes sans tomber dans le besoin névrotique de tout mesurer? Selon Ségal (1990), le rôle des conditions mêmes de l'enseignement et de l'administration scolaire, dans l'échec d'une véritable formation du citoyen autonome, serait non négligeable. Il croit que, pour eux, « seuls comptent le bon ordre et le budget » (Ségal, 1990). Faudrait-il donc revoir l'ensemble de l'administration scolaire?

Malgré le fait qu'Éthier (2001) retient l'échec des programmes de formation dans le rôle qui leur était incombé de former les jeunes à la citoyenneté, il ne semble pas s'intéresser exclusivement à la responsabilité des programmes lorsqu'il est question du problème d'apathie chez nos jeunes. Il fait remarquer que plusieurs intellectuels français et québécois qui gravitent autour de Bourdieu, du Monde diplomatique et du Réseau québécois sur l'intégration continentale mettent en perspective la double nécessité de résoudre divers problèmes sociaux et de combler ce qu'ils appellent le « déficit démocratique » (Éthier, 2001). Selon lui, ces intellectuels dénoncent tout un ensemble de maux sociaux tel le « désaveu des institutions étatiques, la dévalorisation du dévouement civique, les dérives populistes et intégristes, l'indifférence envers la confiscation de l'appareil d'État par les technocrates, l'utilisation de la justice pour tirer profit matériel des droits politiques, la poussée de l'extrême droite, l'exclusion de larges pans de la société, la démobilisation de l'électorat, etc. » (Éthier, 2001). Face à ces divers maux sociaux, l'attitude observée chez les jeunes Québécois serait empreinte d'indifférence et d'apathie (Feinsilber, 2000; Sirois, 2000). Selon Éthier (2000), les jeunes ne réagissent plus à leur « marginalisation » objective et leur politisation n'est que superficielle. Sont-ils réellement indifférents face à leur marginalisation ou se sentent-ils impuissants?

D'autres chercheurs (Feinsilber, 2000; Sirois, 2000) vont plus loin et avancent que les Québécois seraient carrément « incompetents, démobilisés ou aliénés et même cyniques ». Éthier (2001) poursuit dans la même lignée. Il avance que le fait que quelques milliers de jeunes se soient rassemblés pour protester lors du Sommet des Amériques n'infirme pas (Pratte, 1999 dans Éthier, 2001) le diagnostic d'anomie et de baisse du taux de mobilisation politique. Bien que les auteurs n'apparaissent pas

s'entendre sur les causes du problème qu'ils appellent « déficit démocratique », ils semblent s'entendre sur le fait que la démocratie serait aux prises avec un important problème de désaffectation et d'ignorance politiques (Lortie, 2001 dans Éthier, 2001).

c) Apathie politique : Symptômes d'indifférence ou sentiment d'impuissance?

Sans nécessairement faire référence au milieu scolaire, d'autres chercheurs insistent davantage sur l'indifférence qui décrit nos sociétés occidentales. Pour ces théoriciens (Perrenoud, 1998, Galichet, 2002; Dejours, 1998), l'indifférence et l'apathie politique seraient les véritables responsables du dysfonctionnement du lien social. Perrenoud (1998) se base sur les travaux de Christophe Dejours (1998) pour parler de l'indifférence qui caractérise les populations occidentales. Dejours (1998) nous montre à quel point nous nous sommes forgé une extraordinaire capacité d'indifférence, non seulement à la misère du monde, mais aussi à ce qui se passe autour de nous. Il ajoute que chacun s'applique à nier le risque, à faire comme si seuls les autres pouvaient avoir un accident ou être menacés de chômage.

Perrenoud (1998) joint à l'indifférence une tendance à l'individualisme et fait remarquer que « chacun cherche à tirer son épingle du jeu. S'il y parvient, il ne lui reste qu'à regretter que les autres n'en puissent faire autant ». En effet, « on parle des autres avec une certaine compassion, souvent bien sincère, mais tout de même fugitive. On sympathise et on regrette, mais de là à se mobiliser pour que les choses changent et en aillent différemment, c'est une toute autre histoire » (Perrenoud, 1998). Force est d'admettre que cette forme de compassion n'engage à rien sinon qu'à un petit moment de sympathie très rapidement oublié. Or selon Perrnoud (1998) toujours, cette « indifférence compatissante est à la racine de l'effritement du lien social, de la violence, à la racine des ségrégations, des exclusions ».

Plutôt que d'attribuer l'apathie à une forme d'indifférence, Brauman (1999) fait remarquer que plusieurs citoyens se sentent impuissants et diminués face au contexte de

la mondialisation². Lachapelle (2004) croit en effet que l'État-nation soit en crise³ et que les raisons de cette crise, qui sont complexes, « se résument souvent en un mot : la mondialisation. » (p.4). Brauman (1999) affirme également que le contexte dans lequel nous devons éduquer à la citoyenneté est aujourd'hui très complexe. En effet, « un sentiment d'impuissance et de perte de pouvoir du citoyen est désormais hélas partagé par un nombre croissant de gens » (Brauman, 1999). Il semble d'ailleurs que les jeunes se sentent particulièrement impuissants et exclus des enjeux sociopolitiques qui les concernent (Molgat, 2008; O'Neill, 2007). Pour décrire le contexte Brauman (1999) avance que l'entreprise n'appartient plus aux employés, à ses fournisseurs ou encore moins à la localité, mais bien aux gens qui y investissent. Ce dernier dit des entreprises qu'elles « sont certes d'accord pour payer les impôts locaux permettant de financer ce dont elles ont besoin [...], mais elles ne voient aucune raison de payer pour l'aide aux chômeurs locaux, aux invalides ou pour tout autre gâchis humain, pour lequel elles ne se sentent en devoir d'assumer aucune responsabilité ni de remplir aucune obligation ».

Selon Manola Antonioli et Pierre-Antoine Chardel (2007) « les sociétés contemporaines s'avèrent de plus en plus soumises à un double processus de déterritorialisation et de reterritorialisation dont le caractère contradictoire présente de fortes analogies avec l'oscillation entre le libéralisme économique et la demande de sécurité sociale et politique ». De fait, il apparaît que les gens se sentent insécuriser et prisonniers d'un marché qui semblent désincarné tant sur le plan humain que territorial. Brauman (1999) croit que les investisseurs, à savoir les actionnaires, sont déliés de toute contrainte spatiale et les employés sont forcés de se soumettre aux conditions de travail imposées.⁴ Il ajoute que cette situation est renforcée par la mobilité virtuelle des

² Il est assez paradoxal de s'inquiéter du déficit démocratique et, en même temps, de se satisfaire du démantèlement et de la 'déligitimation' des institutions politiques démocratiques au profit d'un mouvement brownien d'initiatives sociales dont la légitimité est affirmée par le simple fait d'exister.

³ Certains auteurs soulignent que l'action des Etats a été principalement dirigée, depuis un certain temps déjà, en faveur d'une intégration des économies nationales aux échanges mondiaux, conduisant à des abandons de souveraineté, non pas au profit d'institutions démocratiques infra ou supra-nationales, mais au profit d'entreprises et d'institutions qui n'ont rien de démocratique. Une tendance lourde tend à prendre acte de la crise du politique et de la mise en cause des pouvoirs des Etats, notamment, *nous l'avons dit*, de leur dimension Etat-providence, et donc à attendre de la société civile les initiatives nécessaires au maintien et au développement des liens sociaux.

⁴ Brauman (1999) croit qu'il n'existe plus de réel adversaire auquel on puisse s'opposer et résister puisque l'adversaire (l'effet de la nouvelle mobilité générale) n'éprouve presque plus le besoin de faire plier

actionnaires. Il croit que la dispersion des actionnaires ne répond à aucune logique spatiale tout comme le choix de l'emplacement de l'entreprise. Ils peuvent prendre la décision de déménager l'entreprise là où ils perçoivent la possibilité de faire les gains les plus élevés, laissant à la localité la tâche ingrate de panser les plaies. Brauman (1999) nous amène à réaliser que les conséquences du départ de certaines entreprises restent bien sur place quant à elles. Il croit que la mobilité est donc devenue le facteur de stratification sociale le plus puissant et le plus recherché. Il avance que cette mobilité influence la façon dont les classes sociales s'organisent; faisant place à un nombre croissant d'iniquités sociales. Albagli (2003) va dans ce sens en affirmant que la mobilité et la nouvelle économie s'accompagnent de fortes distorsions sociales⁵.

L'augmentation des niveaux de vie caracole avec la croissance des iniquités. On pensait que cette progression vers la modernisation, poussée par la technologie, s'accompagnerait de la disparition de la pauvreté. Or non seulement celle-ci n'a pas été éradiquée dans les nations les plus faibles, mais encore, la pauvreté a repris des nouvelles marques dans les sociétés les plus riches. (Albagli, 2003, p. 18).

Plutôt nostalgique, Brauman (1999) avance qu'on assiste à la fin du devoir de contribuer à la vie quotidienne de la communauté et à sa perpétuation. Comme la distance n'est plus un frein à l'économie, dû au décloisonnement des « limitations de vitesse », c'est-à-dire aux contraintes de temps et de coûts imposés à la liberté de mouvement, ceux qui possèdent les aspects techniques de la mobilité et de la transmission de l'information détiennent le véritable pouvoir et forment l'élite. À cet effet, Fisher (2001) fait remarquer que seulement 6 % de la population mondiale avait accès à Internet en 2003. Lorsqu'on pense que « L'ECUI indique qu'en 2005 un nombre estimatif de 7,9 millions de ménages canadiens, soit 61 %, étaient raccordés à Internet » (Statistiques Canada, 2006), il pourrait paraître illogique que cette population se sente aussi impuissante face aux possibilités de mobilisation qui s'offrent à elle. Pourtant, il apparaît que l'on assiste à un

l'inflexible ou de diminuer les oppositions. Il lui est toujours possible d'éviter l'affrontement ou de choisir une solution moins conflictuelle. Si la rencontre de l'altérité requiert des usages trop coûteux ou de pénibles négociations, l'autre (le capital) peut toujours « voyager vers des zones plus pacifiques ».

⁵ Les écarts de revenus augmentent et les plus riches, personnes ou Etats, deviennent plus riches et les plus pauvres plus pauvres. Les grandes entreprises et institutions économiques multinationales et transnationales sont considérablement plus puissantes que la grande majorité des Etats.

désenchantement face aux possibilités de mobilisation issues de l'Internet. L'accès à Internet ne s'arrime pas d'emblée avec une propension au regroupement ou aux mobilisations revendicatrices. Il suffit de se rappeler comment l'avènement de la télévision nous avait permis, dans les années 1930-1940, d'imaginer une nouvelle unité mondiale (qui ne se réalisera jamais puisque la télévision isole plus qu'elle ne rassemble) pour se rappeler que la technologie n'est pas nécessairement la porte d'entrée à la résolution de nos maux sociaux. Jauréguiberry (dans Jauréguiberry & Proulx, 2002) rappelle que l'« ampleur des utopies qu'a fait naître Internet rappelle ensuite combien les idées de transparence communicationnelle, d'ubiquité médiatique et d'intelligence collective sont vécues sur le mode de l'espoir » (sic).

Une des critiques souvent avancées, lorsqu'il est question d'apathie chez nos jeunes, est celle de leur incapacité à se mobiliser. Ils semblent qu'ils éprouvent de la difficulté à former des associations et à se regrouper autour de projets communs. Dans son article portant sur les coûts réels de la mondialisation, Bauman (1999) nous amène à prendre conscience des conséquences qui sont à attribuer aux dernières évolutions techniques et médiatiques (renforcement des dichotomies et des inégalités). Il rend compte de « leurs effets sur l'interaction entre les facteurs d'association et de dissociation sociales » et ajoute que leurs effets ont été largement observés et ont fait l'objet de descriptions détaillées. ». Suite à une étude menée dans plusieurs pays, Bévort, Bréda, De Smedt et Romain (2003) font remarquer que, pour la plupart des adolescents, Internet est encore loin d'être un lieu d'exploration et d'exploitation des ressources alternatives à la culture commerciale. Selon ces derniers, les jeunes fréquentent peu les sites personnels, communautaires ou associatifs. Wellman (1999, 2002) parle de "networked individualism" pour décrire les nouvelles tendances de regroupement sur la toile. En fonction des causes, des intérêts et des enjeux qui l'anime, l'individu se joint et participe à plusieurs réseaux simultanément. C'est, selon toute apparence, de l'engagement à la carte. L'organisation sociale n'est plus pyramidale et hiérarchique; elle ne s'insère plus dans des petites boîtes circonscrites (« little boxes model » selon Wellman, 2002)

Work, community and domesticity have moved from hierarchically arranged, densely knit, bounded groups ("little boxes") to social networks. [...] In networked societies, boundaries are more permeable, interactions are with diverse others, linkages switch between multiple networks, and hierarchies are both flatter and more complexly structured" (Wellman, 2002).

Il apparaît que les pratiques de réseautage montent les nouvelles tendances des citoyens-utilisateurs. Bien que certains jeunes tendent à se joindre à des mouvements militants et citoyens, leurs engagements sont souvent sporadiques et ponctuels. Ils répondent à des logiques flexibles et la coordination des groupes est souvent disparate et informelle (Castells, 1998). De fait, plusieurs auteurs (Pronovost & Royer, 2004 ; Wellman, 2002, etc.) notent que dans la vie comme sur la toile, on observe chez les jeunes de « nouvelles normes d'engagement social ancrées dans l'action directe ponctuelle ou l'engagement associatif, la préférence pour les actions sectorielles plutôt que les grands mouvements sociaux. » (Pronovost & Royer, 2004). Aujourd'hui, les jeunes sont désillusionnés face aux institutions et tenaillés par un sentiment d'impuissance face aux monopoles des entreprises et des multinationales⁶. Ils ne croient plus aux grandes utopies et cherchent des solutions immédiates et pratiques (Muxel, 2002, 2006). D'autres formes d'expression sont recherchées, et principalement celles qui échappent aux cadres de la participation conventionnelle. Les associations qui ont un caractère d'engagement social ou politique ont gagné la confiance des jeunes (Muxel, 2006). Muxel (2009) estime que les jeunes ne sont ni dépolitisés ni démobilisés, mais ils se démarquent plutôt par une capacité à agir sur plusieurs fronts à la fois et à mêler enjeux planétaires et enjeux de proximité.

⁶ Inversement, Proulx (2002) croit que la multiplication des manifestations mondiales, suivant celle de Seattle, symbolise bien le fait qu'on cherche à « barrer la route à la déréglementation libérale, à la spéculation financière, aux violations des droits humains et aux atteintes de l'environnement (...) ». Il croit également que des mouvements diversifiés et apparemment disparates voient le jour et qu'ils cherchent à inventer des alternatives sociales, politiques et économiques pour une autre mondialisation. Simultanément, d'autres réseaux se sont constitués, plus particulièrement concernés par l'appropriation citoyenne et communautaire des technologies de l'information et de la communication (TIC) (ex. : congrès de Montréal, octobre 2002). Ils avaient pour objectifs de créer des espaces, des occasions et des outils permettant aux réseaux citoyens et aux acteurs de la société civile de procéder à la démonstration, à la réflexion, à la célébration et à la formulation de propositions stratégiques communes.

Aujourd'hui, toutes les formes d'organisations traditionnelles de l'engagement sont tenues plus à distance par les jeunes, qui ne veulent plus adhérer à l'ensemble d'une ligne politique, mais garder une autonomie de pensée. Leur comportement a, en outre, une dimension très réactive. Ils ne défendent pas assidûment et durablement une cause, mais se mobilisent de façon spontanée et circonstanciée (Muxel, 2009).

Même chez les plus militants, les jeunes proposent des modes alternatifs d'engagement et de participation plus individualisés et éphémères (Peyers, 2004). Pourtant, certains jeunes croient que leur individualisme est compatible avec l'engagement collectif. « Individualiste, ce n'est pas mal ! C'est le respect de l'individu. Il est fondamental que chacun puisse vivre selon le mode qu'il choisit. Ce n'est pas forcément centré sur soi comme l'égoïsme ». (Extrait d'un entretien avec un jeune militant dans Peyers, 2004). Caractérisés par un sens critique aigu et baigné dans une société informationnelle qui les outille énormément, les jeunes d'aujourd'hui vivent une crise du désenchantement. C'est, selon Peyers (2004), sur les bases de ce désenchantement, du refus des formes d'engagement traditionnel, de l'adaptation à cette société informationnelle ainsi que d'une vision différente du politique que les jeunes créent progressivement une nouvelle culture de l'engagement.

2.3.5 Objectifs et question de recherche

En effet, puisque les opinions sont partagées et que certains (Bauman, 1999; Dejours, 1998; Galichet, 2002; Perrenoud, 1998; Sirois, 2000) croient que les jeunes souffrent d'apathie politique, nous souhaitons observer des élèves aux prises avec des débats à connotation sociopolitique. Nous cherchons à comprendre comment ces jeunes négocient les enjeux liés à une certaine controverse (dans le cas qui nous concerne, la téléphonie cellulaire) de manière à percevoir quelles réactions ils manifestent tout au long du travail d'élucidation, dans le virtuel comme dans le présentiel (face à face). Cette quête de manifestations d'émotivité ou de réactions s'effectue dans le contexte exploratoire des nouvelles pratiques de conscientisation citoyenne mises en place par l'équipe de chercheurs. Les données recueillies dans la présente recherche seront

analysées dans l'optique ou dans la perspective d'une éducation à la conscience citoyenne.

Le fait de travailler sur des thématiques faisant l'objet de controverses annonce un débat. Ce débat aura probablement lieu à divers niveaux (scientifique, idéologique, éthique, etc.) En effet, Gombert et Albe (2008) croient que les questions socialement vives et controversées constituent un enjeu social. L'étude de ces questions mobilise des représentations, des valeurs et des intérêts qui s'affrontent. La question socialement vive fait simultanément l'objet de débats et d'un traitement médiatique. Albe (2007) croit que « par nature complexe, une question socialement vive confronte à l'incertitude, peut être porteuse d'émotions et est souvent politiquement sensible ». Plus encore, Gombert et Albe (2008) se réfèrent à Legardez et Alpe (2001) ainsi qu'à Latour (2007) pour avancer que les questions scientifiques, qui font office de controverses, provoquent et nécessitent une expertise (souvent technique) poussée et constituent des affaires embrouillées qui mêlent souvent des questions juridiques, morales, sociales et économiques. L'ultime visée de la démarche demeure le développement d'une citoyenneté responsable.

Des recherches mettent l'accent sur l'apprentissage de l'argumentation en classe : débattre étant considéré dans ce cas comme une compétence citoyenne. Selon cette perspective, il s'agit de faire pratiquer aux élèves des débats par analogie avec le débat démocratique. Il peut s'agir de délibérer d'une question socialement vive, d'un problème ayant une résonance avec l'expérience personnelle des élèves ou leur environnement social, de simuler des débats publics. Dans cette dernière perspective, les dispositifs d'apprentissage sont centrés sur la pratique du débat en contexte scolaire, en lien explicite avec des pratiques sociales (Gombert & Albe, 2008).

Selon Beitonon (2004), bien des réflexions relatives aux apprentissages mettent aujourd'hui l'accent sur la place du débat. Favre, Pithon, Reynaud et Salvador, dans Etienne et Tozzi, (2004) croient que « réfléchir collectivement, sur la discussion, sur le débat, et leur rôle socialisant en éducation répond à un courant social actuel ». Ils avancent d'ailleurs qu'un exercice (avec des participants) où l'on cherche collectivement à résoudre un problème « devrait montrer qu'il est possible de transformer la transmission des concepts scientifiques en autant d'occasions de savoir-faire démocratiques. La relation pédagogique peut devenir ainsi le cadre dans lequel s'effectue

la socialisation démocratique des élèves [...] » (Favre et al. dans Etienne & Tossi, 2004). Gombert et Albe (2008) se réfèrent à Tozzi (2004) pour expliquer comment le débat apparaît être une activité qui structure l'école de manière transversale, tant au niveau de la vie scolaire qu'au niveau de l'enseignement des disciplines. Puisqu'il participe à l'éducation à la civilité et à la citoyenneté, le débat est jugé prioritaire, spécialement à cause de la montée des incivilités (Gombert & Albe, 2008). Ces derniers croient qu'en fonction d'une telle approche, « le débat est didactisé à l'école comme objectif d'apprentissage ».

Faisant ressortir de quelle manière le débat de société peut être utilisé dans le cadre scolaire, Beitonon (2004) fait remarquer que le débat peut d'abord constituer un élément de motivation; une occasion pour les élèves d'exprimer leurs opinions, leurs représentations et leurs savoirs. Ensuite, « le débat de société peut être traité en tant que tel. On va s'emparer d'une question débattue dans la société et l'on va reprendre ce débat en classe en s'efforçant de mettre en œuvre une argumentation rationnelle dans le cadre d'une situation aussi proche que possible de la situation idéale de parole » (Beitonon, 2004).

Pourtant, ce ne sont pas les aspects rationnels du débat qui motivent notre recherche. Au contraire, nous espérons que les débats permettront aux étudiants de sortir du moule de l'objectivité scientifique auquel ils sont habitués. Esquénazi (2004) soulève la nécessité de refuser un partage trop inégal entre rationalité et émotion; la tendance étant de valoriser la première et de déprécier la seconde. L'émotion étant originelle ou première, elle doit être accompagnée ou prolongée par la raison.

Comme les participants travaillent sur des sujets d'actualité chauds et contestés, nous sommes en droit de penser que les participants vont réagir. Sur le plan de la citoyenneté, Audigier (2000) fait d'ailleurs remarquer le rôle de l'affectivité et de l'émotion dans la construction des identités. Comme la problématique à l'étude est une problématique sociale, le fait d'en débattre contribue vraisemblablement à la forger, influencer ou confirmer (possiblement que très temporairement) certains aspects de la construction de leur identité. Langeard (2007), Zabonyan, 2006, Deleuze (1968) et bien

d'autres ont démontré que les émotions peuvent être à la fois signe, source (ressource) et moteur servant à forger, tant les identités individuelles que collectives. Ils croient qu'une série d'écarts existe entre le sens donné aux choses ou aux événements et l'effet qu'il produit en chacun de nous.

Pourtant, l'émotion initiale ne semble pas produire un fatras identitaire qui nous laisserait seuls (Esquénazi, 2004). À elle seule, l'émotion initiale ne suffit pas; puisque pour comprendre il nous faut expliquer l'ensemble du processus qu'elle enclenche. C'est l'émotion qui rend possible la création de sens ou de significations. Suite à cette émotion initiale, une relation se déploie entre l'individu et son milieu. Ce dernier « participe à un phénomène qui le dépasse et l'entraîne, l'obligeant à recomposer ses appartenances » (Simondon dans Esquénazi, 2004). C'est ce qu'Esquénazi (2004) appelle le « dynamisme de l'émotion ».

L'affect devient émotion à travers sa participation au milieu lui-même entièrement engagé dans sa réaction à l'événement initial¹¹. De cette façon l'individu devient le membre d'un collectif qui installe l'affect devenu émotion dans le temps : « [L'émotion] tend à prendre le temps pour elle ; elle se présente comme une totalité et possède une certaine résonance interne qui lui permet de se perpétuer, de se nourrir elle-même et de se prolonger »¹². Elle peut alors s'accrocher au présent, parce qu'elle est devenue un fait collectif : l'individuation du groupe se (re)construit dans l'émotion partagée (Esquénazi, 2004).

Esquénazi (2004) rappelle que « le philosophe Gilbert Simondon propose d'envisager ce processus par le passage de l'affect à l'émotion, du sentiment individuel à l'émoi collectif » Il envisage même de penser l'émotion en fonction des collectifs qu'elle contribue à créer. De fait, lorsque l'on procède au dépouillement de l'idée même du collectif, on se retrouve souvent avec l'émotion dont il provient ; instigatrice du projet lui-même. Certains (Zabonyan, 2006; Deleuze, 1968) avancent que l'homme commence à penser que si une émotion, une perception ou un signe le force à penser. Cette émotion pourrait, par exemple, être générée par une situation problématique ou une controverse.

Deleuze (1968) parle de « signe » pour décrire l'objet de la rencontre. Il parle ici d'un objet « intérieur » ou d'un objet du monde (ou dans le monde). Esquénazi (2004)

croit qu'il n'est pas de notre pouvoir de nier ou refuser la présence de cette rencontre. Se référant à Deleuze (1968), il ajoute que son « pouvoir sur nous dépend de son caractère de signe : l'objet nous renvoie à quelque chose qui « émeut l'âme, la rend "perplexe", c'est-à-dire la force à poser un problème. Comme si l'objet de la rencontre, le signe, était porteur du problème – comme s'il faisait problème ». Bien que dans notre cas, les collectifs d'étudiants ont été créés dans un environnement artificiel (ils n'ont pas choisi de se réunir ou de se regrouper de leur propre chef), le travail à partir de controverses est prétexte à plusieurs rencontres de divers types (natures) qui risquent d'adresser différentes sensibilités. Il apparaît que « l'objet de la rencontre fait réellement naître la sensibilité dans le sens » (Deleuze, 1968). Il y aurait une violence dans la rencontre; la rencontre serait une contrainte (Zabonyan, 2006). Esquénazi (2004) ajoute que « selon Gilles Deleuze, la pensée n'est mise en mouvement que par un choc, une émotion ». En fonction du courant deleuzien, la pensée naîtrait de la contrainte. En effet, « Ce qui est rencontré relève de l'intensité sensorielle : l'objet rencontré est d'abord et avant tout appréhendé par la sensibilité (Zabonyan, 2006).

Dans son article intitulé : « Vers la citoyenneté : l'étape de l'émotion », Esquénazi (2004) nous parle de « ce qui ne peut être que senti ». Il ne croit pas que l'on puisse délibérément choisir ou « décider de mettre son jugement au service de la société afin de résoudre un problème ou une difficulté ». Cette façon de procéder, trop désincarnée, ne nous permet pas de comprendre d'où provient l'impulsion première qui fait éclore le désir d'engagement. Le citoyen est initialement engagé par la rencontre de l'objet contrariant ; rencontre que Deleuze (1968) appelle l'effraction, la violence ou l'ennemi. Il s'agit d'une rencontre avec ce qui ne peut que se ressentir, bref une émotion. Esquénazi (2004) ajoute qu'il » lui a fallu se rendre disponible pour accepter d'être lui-même affecté « rendu perplexe » par un objet singulier ».

Néanmoins, une ambivalence persiste qu'en au rôle des émotions dans la construction du soi et de la pensée. Puisque les médias les exploitent à mauvais escient ou en font un usage sensationnaliste, l'affect ou l'émotion ont mauvaise presse (Esquénazi, 2004). Pourtant, « nos réactions sont, que nous le voulions ou non, enveloppées

d'émotion » (Esquénazi, 2004). Deleuze (1968) avance que sur le chemin qui mène à la pensée ou la réflexion, tout commence par la sensibilité (elle a préséance).

Il y a dans le monde quelque chose qui force à penser. Ce quelque chose est l'objet d'une rencontre fondamentale et non d'une reconnaissance. Ce qui est rencontré, ce peut être Socrate, le temple ou le démon. Il peut être saisi sous des tonalités affectives diverses, admiration, amour, haine, douleur. Mais, dans son premier caractère et sous n'importe quelle tonalité, il ne peut être que senti² (Deleuze, 1968 dans Esquénazi, 2004).

C'est cette sensibilité que nous cherchons à reconnaître et à qualifier. En effet, il nous apparaît que le dispositif de recherche mise en place par l'équipe de chercheurs et les thématiques controversées sur lesquelles les cégépiens doivent travailler sont à même de provoquer des réactions chez nos participants. Nous pouvons même anticiper qu'ils vivront des émotions face aux contradictions et aux faits saillants en lien avec la controverse. Règle générale, le discours scientifique se fonde sur une norme qui tend à exclure l'émotion, par opposition à la raison, afin d'atteindre un idéal de rationalité, d'objectivité et d'universalité (Douray, 2000). Portant, l'émotion n'est pas l'ennemie du politique, ni de la réflexion politique. C'est précisément cette manifestation d'émotions qui nous intéresse. Consciente que les élèves sont issues d'un programme qui décourage les aspects plus irrationnels de l'émotivité, nous espérons tout de même que les litiges entourant les controverses soient à même de faire surgir de la sensibilité. Plus encore, en raison du caractère controversé des sujets d'actualité à l'étude, nous pouvons imaginer que toutes sortes d'émotions soient révélées.

Les objectifs de cette recherche sont donc de :

- 1) Percevoir si les participants réagissent.**
 - a) Tenter de nommer et qualifier leurs réactions.**
 - b) Observer comment ils négocient (gèrent) leurs émotions face aux controverses.**
- 2) Dans le cas contraire, tenter d'expliquer l'absence de réactions (les causes ou l'origine de ces absences).**

Et la question de recherche que nous tenterons de répondre est :

Quelles sont les réactions observées chez des étudiants de niveau collégial dans le cadre d'un projet d'alphabétisation technoscientifique axé sur une controverse sociale?

CHAPITRE 3

LE CADRE CONCEPTUEL

3.1 La citoyenneté

3.1.1 Avant-propos

D'entrée de jeu, la citoyenneté n'est pas aisée à définir. De fait, « cette notion reste vide de sens si l'on ne définit pas son contenu » (Marzouk et al., 2000). « L'éducation à la citoyenneté est sans doute le domaine, l'objet, la branche, l'intention éducative, etc., la plus difficile et la plus délicate à dessiner autant sur le plan théorique que du point de vue pratique » (Audigier, 1999). Il semble que sur l'idée de citoyenneté, nous cherchons un consensus vague et rassurant qui se manifeste par le recours constant à des formules aussi générales que généreuses. Pourtant, au-delà de cet acharnement à la définir, il faut garder en tête, le plus clairement possible, les débats et enjeux dont la citoyenneté est l'objet. Bien que l'on assiste à une sorte de montée en puissance de la citoyenneté aussi bien dans de très nombreux systèmes éducatifs que dans des organisations internationales (Audigier, 1999), l'idée n'est pas nouvelle. Plante (2003) a fait remarquer que « la citoyenneté s'est développée à travers des événements, de l'archontat de Solon, au VI^e siècle avant J.-C., en passant par la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen du 26 août 1789 » toutefois, elle n'a jamais été aussi discutée qu'à l'heure actuelle. Une étude à caractère historique montrerait probablement que l'affirmation et l'extension du terme de citoyenneté sont plutôt récentes et qu'on accorde maintenant plus d'importance au caractère problématique et dynamique de la citoyenneté.

Dahrendorf a appelé les années 90 la « décennie de la citoyenneté ». Selon lui, « C'est la décennie de changements historiques qui ont laissé une empreinte sur la citoyenneté et l'éducation à la citoyenneté, à savoir les transitions postcommunistes, la crise de l'État providence, la mondialisation de l'économie, l'émergence des biotechnologies et des identités exclusives. ». (Dahrendorf dans César Birzéa, 2000). Il ajoute que c'est une période de défis à relever et d'incertitudes, engendrés par la

dépréciation des valeurs fondamentales de la modernité, à savoir le travail, la société de masse et l'État-nation. C'est en même temps l'avènement d'un nouvel optimisme, résultant de l'action conjuguée du « complexe du millénaire » et du renouveau de la « vertu citoyenne » (Dahrendorf dans César Birzée, 2000).

En ce qui a trait à la citoyenneté, le travail d'analyse et de synthèse est un défi ambitieux, mais nécessaire dans la mesure où il permet de comprendre la vastitude des points de vue et de situer notre approche dans un créneau particulier. Cependant, comme les ouvrages, les descriptions, les compétences cernées et les modèles (pédagogiques ou autres) fourmillent et que la qualité diffère d'un à l'autre, il fallait faire des choix. Nous avons donc choisi de privilégier l'ouvrage que François Audigier (2000) a présenté au Conseil de la coopération culturelle et qui est intitulé *Projet, éducation à la citoyenneté démocratique*. Cet ouvrage, qui fait le tour des concepts de base et des compétences liés à l'éducation à la citoyenneté démocratique (ECD) est non seulement notre source d'inspiration principale (l'artère), mais le modèle que nous allons suivre tout au long de la description que nous ferons de la citoyenneté. Viendront s'y greffer les ouvrages qui apportent une contribution novatrice ou distincte. Puisque Audigier (2000) fait remarquer que « nous sommes passés d'une orientation 'instruction civique' à une orientation 'éducation civique', puis aujourd'hui à une 'éducation à la citoyenneté', voire dans certains États une éducation aux citoyennetés », nous tentons de suivre une dialectique qui conduit un raisonnement semblable. Cette approche nous permettra de suivre un filon logique qui nous conduira du « sentiment de crise de la citoyenneté » à ce qu'est la « citoyenneté », à la « citoyenneté moderne » (ou « nouvelle citoyenneté ») et finalement à l'éducation à la citoyenneté en passant par le contexte de la mondialisation.

Le citoyen défini par rapport à sa collectivité politique d'appartenance semble ainsi laisser place au citoyen approché comme une personne vivant en société avec d'autres personnes, dans une multiplicité de situations et de contextes (Audigier, 2000).

3.1.2 Le sentiment de crise

Le terme de citoyenneté est devenu depuis quelques dizaines d'années, un des plus utilisés pour référer à la vie commune en société. Il sert à tracer un horizon, en réponse à ce que plusieurs homologuent de « crise du lien social et de la cohésion sociale ». Il semble que « La citoyenneté se retrouve aujourd'hui au centre d'une série de controverses du plus haut intérêt (Comment remédier à la crise postulée du lien politique?). » (Constant, 2000). La citoyenneté « [...] est fortement invoquée, aujourd'hui, en réponse à la perte des repères d'une société en crise ». (Le Pors, 1999). Dans « le même mouvement et de façon plus particulière, il est utilisé pour tenter de stabiliser et de réorienter certaines pratiques concernant l'École et plus largement l'éducation et la formation » (Audigier, 2000). De fait, il existe de nos jours une perception très répandue qui veut que la citoyenneté soit en crise. Ainsi, « dans les nouvelles démocraties comme dans celles qui sont établies depuis longtemps, les gens ont l'impression que la qualité de la citoyenneté démocratique est dangereusement faible et qu'il faut redresser la situation au moyen d'un programme d'éducation à la citoyenneté efficace » (Sears & Hébert, 2000). Par exemple, Ethier (2001) avance que la démocratie est aux prises avec un important problème de désaffectation et d'ignorance politiques et il va jusqu'à affirmer que la clientèle scolaire (occidentale) présenterait des symptômes d'une virulence spéciale. Ce sentiment de crise se manifeste tant dans les ouvrages scientifiques que dans les médias populaires. Les citoyens, les jeunes principalement, sont décrits comme étant :

- Ignares — Ils ne connaissent même pas les informations de base pour fonctionner en tant que citoyens.
- Aliénés — Ils ont le sentiment d'être coupés de la vie politique de leur société qui se caractérise, à leur avis, par la corruption et la malhonnêteté;
- Agnostiques — ils ne croient pas aux valeurs qui sont le fondement d'une citoyenneté démocratique (Sears & Hébert, 2000).

Au Canada, l'Institut du Dominion commande régulièrement des sondages qui démontrent l'ignorance des jeunes Canadiens et Canadiennes. Puisque cette ignorance des jeunes est examinée à la lumière de la citoyenneté ou de l'éducation à la citoyenneté, nous souhaitons nous attarder à leurs différentes conceptions et désignations.

3.1.3 Les limites

Lorsque nous abordons la citoyenneté et l'éducation à la citoyenneté, nous constatons que ces domaines sont en constante mouvance, en profonde mutation et que ces domaines touchent à toutes les dimensions de la vie en société. « Le champ est ainsi impossible à cerner de façon absolue et, au-delà de sa propre subjectivité, l'auteur peut toujours être soupçonné d'oubli ou de trahison » (Audigier, 2000). Nous verrons donc apparaître certaines convergences comme certaines oppositions ou divergences. Si certaines convergences apparaissent à la lecture, on trouve également de nombreuses différences voire oppositions. Audigier (2000) affirme que cela est normal et souhaitable dans tout espace démocratique. Il faut donc voir ces désaccords comme une invitation à approfondir nos travaux et nos débats.

Nous sommes également confrontés au risque de faire une mauvaise utilisation ou de tromper le sens de certains mots. En employant des « mots fétiches » comme démocratie, participation, responsabilité, citoyenneté multiple, identité plurielle, riche de sa diversité, éducation informelle ainsi que des généralisations comme « la crise de l'État-nation », « la crise de l'État-providence », etc., nous nous exposons à des critiques et des débats d'usage. Il faut comprendre que les mots ne sont pas des choses; ils changent et évoluent. Il faut également comprendre que ce mémoire s'appuie sur des textes issus de constructions intellectuelles qui s'efforcent de rendre intelligible, chacune à leur manière, une réalité mouvante, diverse, sans cesse inventée par des acteurs, des personnes singulières dans des contextes infiniment variés.

3.1.4 Qu'est-ce que la citoyenneté ?

Soyons originale et abordons la question de la définition de la citoyenneté sur un aphorisme mathématique. Observatrice que nous sommes, nous fûmes frappée par la règle de trois (ou de quatre) qui sévit lorsqu'il est question d'éducation à la citoyenneté. Pour une figure (celle du citoyen) qui « retrouve une extraordinaire densité idéologique et polémique » (Constant, 1998, p. 13), il est surprenant de parvenir à la réduire à si peu de choses. Pourtant, c'est là l'exercice de toute synthèse. Pour le simple plaisir de l'exercice,

nous prenons donc le pari que nous puissions, par simple équation, la réduire à sa plus simple expression, soit une seule dimension ou un seul mot.

Galichet (2002) différencie trois aspects de la citoyenneté, qu'il associe à trois modèles de référence; soit la famille, le travail et la discussion scientifiques. À partir de là, il définit une éducation à la citoyenneté minimale, qui se centre sur l'éducation aux droits de l'homme et l'éducation aux libertés fondamentales. Elle vise une égalité de coexistence; l'égalité d'individus coexistant dans un monde naturel, mais toujours dans une certaine distance, un certain écart mutuel. Il s'agit d'une citoyenneté minimale en ce sens qu'elle est la condition nécessaire et suffisante du passage de l'état de la nature à un état social pacifique et respectueux des droits de chacun. On l'appelle notamment la conception libérale de la citoyenneté, d'inspiration anglo-saxonne (Hobbes, Locke, etc.). On retrouve l'équivalent dans ce qu'Audigier (1999) appelle l'ancienne instruction civique. Dans cette forme d'instruction, « l'accent était mis sur l'apprentissage des institutions politiques accompagnées de quelques autres objets et informations permettant aux élèves de s'insérer dans leur communauté politique » (Audigier, 1999).

Cependant, Galichet (2002) nous suggère d'envisager une citoyenneté plus exigeante, « qui serait d'essence pédagogique, en ce sens qu'elle vise une égalité qui va au-delà de la simple égalité des droits et concerne l'intérêt que les citoyens se portent les uns aux autres et la responsabilité mutuelle qu'ils développent entre eux ». Être citoyen, c'est vouloir partager des conceptions, un projet, des entreprises communes et se sentir concerner par toute divergence, tout différend d'appréciation et d'évaluation, dès lors qu'ils touchent la communauté entière, afin de les résorber. C'est la conception républicaine de la citoyenneté et bien qu'elle ne saurait jamais être qu'idéale, elle recouvre une fonction régulatrice sur le plan social et politique. Par analogie, la conception libérale et la conception républicaine de Galichet (2002) s'apparentent respectivement à la citoyenneté passive et la citoyenneté active de Turner (1990). Ce dernier établit une distinction entre une citoyenneté passive, développée en haut par l'État à travers l'octroi de droits, et une citoyenneté active, développée en bas par les citoyens à travers leur participation revendicative à des mouvements sociaux de divers types (Martiniello, 2000).

Si la citoyenneté libérale ne fait que l'économie des intentions et des représentations qui accompagnent les actes, et si l'exigence libérale démocratique consiste essentiellement dans le respect des règles procédurales, la démocratie républicaine, quant à elle, correspond plutôt à la dualité : droits de l'homme/droit du citoyen où l'égalité citoyenne est une égalité « passionnelle », c'est-à-dire radicale. Poussée à l'extrême, elle pourrait même déboucher sur la désobéissance civile telle que décrite par Arendt (1970) ou Constant (1998).

Cette dualité de la conception républicaine de Galichet (2002) comprend un paradoxe pour Audigier (2000) alors que Dominique Schnapper (2000) la voit comme une utopie créatrice. Audigier (2000) fait remarquer, « il y a quelque paradoxe, d'un côté à affirmer avec force les notions de liberté et de responsabilité, à en appeler à l'initiative des individus, à encenser la diversité comme richesse de nos sociétés, de l'autre à encadrer tout ceci par un discours sur les nécessités ou les contraintes d'évolutions du monde dont personne ne pourrait débattre et vouloir autrement ».

Dominique Schnapper (2000) nous propose une définition qui met de l'avant le caractère utopique de la citoyenneté. Pour elle, « la citoyenneté, c'est une utopie créatrice en fonction de laquelle les différences objectives qui séparent les individus s'effacent devant leur égalité en ce qui concerne les droits et la participation politique ». L'espace politique est donc un lieu de « transcendance des particularismes de toutes natures par la citoyenneté [...] » (Schnapper, 1994, p.24.). Elle ajoute qu'il ne s'agit pas « [...] de proposer un modèle pour l'action politique, mais d'analyser l'idée de la nation au sens de l'idéal type » (Schnapper, 1994, p.22.) Cette citoyenneté se base sur trois principes, soit le sens juridique, la légitimité politique et le lien social.

Paradoxe ou utopie, ils décrivent la même réalité, c'est-à-dire que la « liberté du citoyen, du moins celle qu'une certaine tradition a construite, est une liberté d'association et une liberté de délibération dans un espace public où règne, en principe, l'égalité des personnes » (Audigier, 1999).

Pour sa part, Audigier (1999) parle du « noyau dur » de la citoyenneté qui se scinde en trois composantes, à savoir la citoyenneté comme un statut lié à l'appartenance à une communauté politique. Dans une démocratie, cela signifie que le citoyen est :

1. titulaire de droits et d'obligations
2. parmi ces droits figure en premier lieu, le droit de participer au pouvoir soit directement soit par l'intermédiaire de ses représentants.
3. À ces deux attributs s'en ajoute un troisième qui est celui du sentiment d'appartenance. Cette dimension affective est liée à la fois à une continuité des générations et à une solidarité entre les contemporains.

Pour Le Pors (2002), « la citoyenneté moderne est l'aboutissement d'une succession de conceptions qui ne forment pas une histoire continue ». Il définit également la citoyenneté selon trois facettes complémentaires. Tout d'abord, les citoyens sont membres d'une communauté guidée par des valeurs partagées, communauté qui donne un sens à un projet commun, à un certain pacte social qui comprend l'intérêt général, l'égalité et l'éthique de la responsabilité. Malgré le fait que ces valeurs soient « extrêmement variées au fil du temps » (Le Pors, 2002), on peut y apercevoir un fonds commun de recherche de liberté et de rationalité. D'autre part, il est également question d'une praxie qui réfère pittoresquement à l'image de l'assemblée des citoyens de la Grèce antique. On parle ici de l'exercice d'un ensemble de droits individuels et sociaux ; ces droits concernent la vie personnelle, publique, économique et sociale auxquels on peut ajouter le respect des obligations. Enfin, la citoyenneté est dynamique. Elle a grandement évolué de la Grèce antique, en passant par la Rome républicaine, la Déclaration des droits de l'homme (26 août 1789), la Constitution du 24 juin 1793 jusqu'aux phénomènes plus récents reliés à la mondialisation. Ces trois facettes complémentaires font écrire à Le Pors (2002) qu'« il existe donc une problématique finalement assez claire de la citoyenneté, articulé autour du triptyque valeurs-exercice-dynamique »

Dans le monde anglo-saxon, T.H. Marshall (1949) est un incontournable. Quoique longtemps confinée à la sphère anglo-saxonne, son influence va être fort importante pour

toute une série d'auteurs de par le monde, en particulier pour Reinhard Bendix et Talcott Parsons. Chez Marshall, la citoyenneté se fonde sur le concept d'égalité et se traduit par la garantie, suivant un schème progressif, de divers droits fondamentaux. En 1949, il fait la distinction entre citoyenneté civile, citoyenneté politique et citoyenneté sociale. Par droits civils, Marshall n'entend pas uniquement le fait d'être membre d'un État et de bénéficier des droits civils classiques (tels le droit de propriété, de liberté d'expression et de croyance), mais aussi les droits politiques (comme le droit de vote) qui visent la participation à l'exercice du pouvoir politique, notamment par l'élargissement progressif du droit de suffrage. Enfin, les droits sociaux concernent les droits à des prestations sociales de la part de l'État ainsi que le droit à l'éducation (Marshall dans Coutu, Bosset, Gendreau & Villeneuve, 2000).

Sears et Hébert (1999) établissent une distinction simple et claire entre citoyenneté et éducation à la citoyenneté. La citoyenneté aurait trait « aux liens qui existent entre individu et État, et entre individus au sein d'un état », alors que l'éducation à la citoyenneté serait « la préparation qui permet aux individus de participer en tant que citoyennes et citoyens actifs et responsables à un régime démocratique ». Ils reconnaissent quatre grands domaines, soit le domaine civil, le domaine politique, le domaine socio-économique et le domaine culturel (ou le domaine collectif). « Les trois premiers domaines ont été identifiés par T.H. Marshall après la Deuxième Guerre mondiale. » et le quatrième aurait été identifié plus tardivement.

Le **domaine culturel ou collectif** se rapporte à la façon dont les sociétés prennent en compte leur diversité culturelle croissante, diversité qui résulte d'une plus grande ouverture à d'autres cultures, à la migration mondiale et à une mobilité accrue. La citoyenneté culturelle consiste en une prise de conscience d'un patrimoine culturel commun. Cette dimension comprend la quête d'une reconnaissance des droits collectifs des minorités. Le rapport culture-État s'appuie sur des droits de la personne qui reconnaissent une dimension anthropologique à la personne et qui impliquent une certaine conception des êtres humains et de leur dignité. Ils affirment leur égalité aux yeux de la Loi et leur droit d'être protégés contre toute forme de discrimination en raison de leur appartenance à une catégorie ou à un groupe particulier (Sears & Hébert, 1999).

Sears et Hébert (1999) croient que « ces quatre domaines de la citoyenneté moderne interagissent de façon dynamique et complexe au sein du contexte mondial ».

Gagnon et Pagé (1999) présentent un cadre conceptuel qui « a été développé à partir des différents écrits traitant de la citoyenneté et des conceptions de la citoyenneté révélées par les politiques publiques qui prévalent dans six sociétés, soit l'Australie, le Canada, les États-Unis, la France, la Grande-Bretagne et le Québec » (Pilote, 2006) Il s'apparente à celui de Sears et Hébert (1999), mais se veut plus expansif. L'armature principale du cadre qu'ils proposent est composée de quatre macro-concepts principaux (identité nationale; appartenance sociale, culturelle et supranationale; système de droits efficace; et participation politique et civique), chacun sujet à des subdivisions.

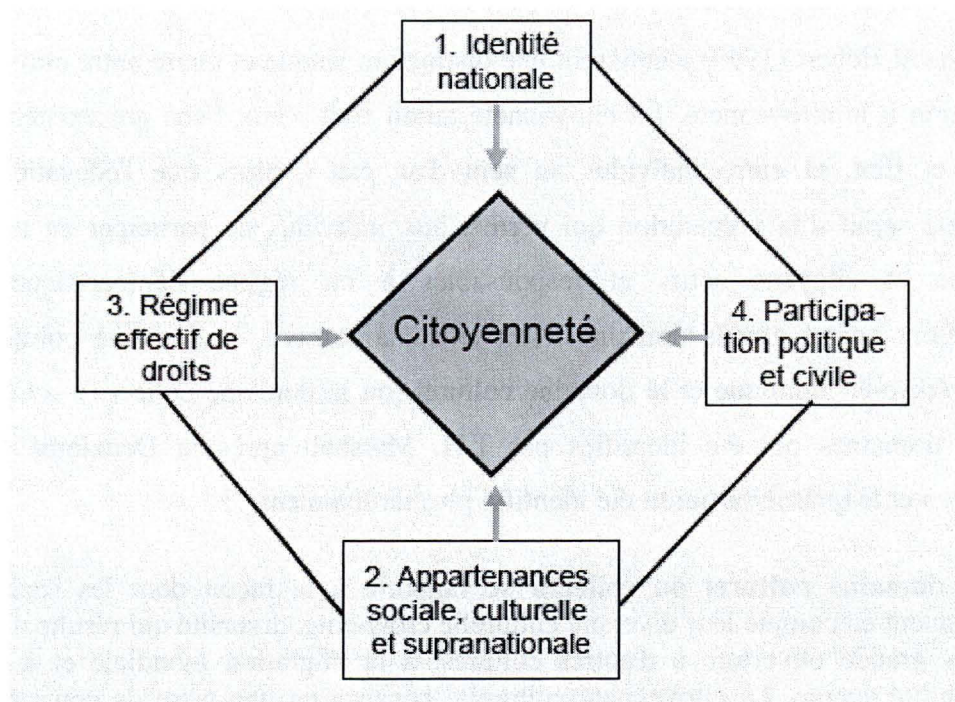


FIG.1. SCHEMA DU CADRE CONCEPTUEL GENERAL

Source: Gagnon et Pagé, 1999, p. 6

Quatre macro-concepts composent l'armature principale du cadre conceptuel : l'identité nationale, qui comprend un ensemble de caractéristiques que tous les citoyens sont invités ou incités à partager, réfère à l'identité collective d'une communauté politique. Les appartenances sociale, culturelle et supranationale qui

réfèrent au fait que les citoyens peuvent se définir par une ou des appartenances particulières à l'intérieur de la société; le régime effectif de droits qui vise à assurer l'égalité des citoyens dans les démocraties libérales; enfin, la participation politique et civile qui rassemble les actions, compétences et dispositions que l'on attend du citoyen et par lesquelles il manifeste son engagement dans la gouverne de la société dont il est citoyen. (Gagnon & Pagé dans Plante, 2003)

C'est ici que commence à se jouer toute l'algèbre de la réduction à laquelle nous aspirons. Dans son ouvrage intitulé *La citoyenneté*, Fred Constant (2000) met en lumière le caractère à la fois limité et progressif de la figure du citoyen. Limité dans la mesure où l'« extension indéfinie des usages sociaux du terme citoyenneté le réduit à ne plus fonctionner que vaguement, en tant que synonyme approximatif d'une appartenance à des collectivités à géométries variables ». Il est donc réduit à la convenance des usages. Audigier (2000) va dans le même sens. Insistant sur l'importance de réaffirmer ce qu'implique la citoyenneté il avance qu'un « mot ou une référence qui se dissout dans le vague et le flou, ne sert plus à penser ni à orienter l'action, mais simplement à dessiner une sorte de consensus mou où chacun croit se retrouver puisque personne n'y a rien mis d'essentiel ».

Dans cet ordre d'idées, Constant (2000) rend compte du fait qu'au Canada comme en Algérie ou au Japon, « le même terme ne désigne pas des droits et des obligations comparables, mais des usages contradictoires et des sens incorporés [...] où l'emploi sinon la référence au mot est elle-même un objet de conflit ». Progressif dans la mesure où l'on doit dépasser cet obstacle et redéfinir (élucidation toujours hypothétique et jamais définitive) ce que signifie être citoyen aujourd'hui. Il conçoit d'ailleurs qu'« aucune définition héritée ne peut être réifiée et sacralisée sans couper le pays officiel de sa base sociologique ».

S'il ne le refuse pas, le chercheur doit alors prendre son élan pour franchir l'obstacle dressé par les connotations et dénotations du mot, les contextes variés dans lesquels il se manifeste, ses significations multiples et ses usages sociaux contradictoires (Constant, 2000).

Jugeant que les recherches empiriques sont essentielles pour comprendre le sens communément attribué à la citoyenneté et « les relations complémentaires qui commandent les termes de sa définition concrète »⁷, Constant (2000) se réfère à l'ouvrage « Citoyenneté à la Française » de Sophie Duchesne (1997) tout en déplorant l'échantillonnage limité de cette étude. Cet ouvrage identifie différentes conceptions de la citoyenneté qui s'organisent selon deux modèles, soit le modèle de « l'héritage » et le modèle « des scrupules ». Il procède ainsi à une épuration des dimensions de la citoyenneté, non dans son contenu, mais plutôt dans la manière ou l'approche.

Le modèle de « l'héritage » dépeint assez bien la définition générique ou classique de la citoyenneté (celle qui réfère à la morale civique républicaine telle que décrite par Constant (2000) et non le modèle républicain de Galichet (2002)). De fait, « procèdent par une stricte équivalence entre citoyenneté et identité nationale », le modèle de l'héritage « s'inscrit dans une perspective généalogique clairement affirmée » (Constant, 2000). Dans ce modèle empirique les représentations recueillies font émerger les trois composantes de tout héritage : le temps, le sol « en temps qu'éléments hérités » et la famille, à la fois cadre de transmission, modèle et source de solidarité nationale. Au sein du modèle de l'héritage une confusion s'opère entre citoyenneté et identité nationale. Par exemple, « être citoyen, ici, c'est être français » et « Nous avons un patrimoine commun » (Duchesne, 1997 dans Constant, 2000) Selon ce modèle, « le citoyen est à la fois tributaire et dépositaire de l'héritage des générations qui l'ont précédé. Il a aussi pour charge d'enrichir le patrimoine commun » (Constant, 2000).

Le modèle des « scrupules » propose une vision alternative. Au départ, le citoyen se définit comme un humain, « contraint d'organiser sa vie au milieu de frontières dont il ne reconnaît pas la légitimité parce qu'elles engendrent une déformation de l'identité de chacun en créant des ressemblances entre membres d'un même pays, qui gênent la communication entre tous les humains ». (Duchesne, 1997 dans Constant, 2000). Audigier (2000) y voit un paradoxe alors que Constant (2000) voit en cette dualité une tension nécessaire. Constant (2000) préfère affirmer que tous appartiennent à la communauté humaine indépendamment de toute considération de nationalité. Selon cette

⁷ Pilote (2006) partage ce point de vue.

vision, il faut transformer les rapports juridiques et sociaux qui opposent et divisent entre eux travail et citoyenneté. On met l'accent sur la dialectique du donner et du recevoir suivant une représentation dynamique de la société; « être citoyen, c'est donc avoir des scrupules, au sens où il faut apporter à la société sa quote-part en échange de ce qu'on peut en attendre, où il s'agit de participer au bien commun autant que d'en tirer profit » (Constant, 2000), et ce, tout en tentant de préserver son individualité.

Il semble donc que ces deux modèles ne s'excluent pas mutuellement. C'est d'une association dont il s'agit et non d'un remplacement de l'un par l'autre. Ces deux modèles de citoyenneté ne se substituent pas à la réalité qu'ils tentent d'observer, d'analyser, de comprendre et d'organiser. Preuve que nous pouvons réduire toutes les dimensions ou modèle de citoyenneté à un seul concept ou plutôt une seule idée, plus inclusive. Il semble que « dans les faits, « héritage » et « scrupules » se combinent dans les représentations communes de la citoyenneté [...] telle qu'elle est vécue à l'échelle des citoyens de base » (Constant, 2000). C'est précisément cette combinaison laborieuse qui amène Audigier (2000) à parler de « paradoxe » et Schnapper (2000) à la décrire comme une « utopie ». Bien que les deux se combinent chez Constant (2000), il nous apparaît qu'à l'ère de la mondialisation, il nous faut insister sur les forces du modèle « des scrupules » qui invite à une plus grande participation des citoyens; une prérogative pour les orientations de la « nouvelle citoyenneté ».

Sur la question de la citoyenneté, Audigier (2000) fait remarquer qu'au-delà des différences de définition et d'interprétation, quelques points sont communs et fournissent une base solide pour explorer le phénomène. D'abord il est toujours question d'appartenance à une collectivité. « Le citoyen est toujours un concitoyen, une personne qui vit avec d'autres » (Audigier, 2000) à l'échelle locale et par rapport à l'État, ce qui appelle toujours à la délimitation d'un territoire. Selon les traditions, nous mettons d'abord l'accent sur le local comme premier niveau d'appartenance puisque l'espace y est suffisamment limité pour que la personne puisse y être plus facilement active et participante. Ensuite, sur le national-étatique comme niveau obligatoire où se décide la loi commune et se construit l'identité collective publique. D'aucuns ne sont exclusifs ; « [...] il s'agit plutôt d'une priorité accordée à l'un ou à l'autre, d'une manière de se

situer qui a des conséquences sur les conceptions » de l'éducation à la citoyenneté démocratique (Audigier, 2000).

Audigier (2000) fait remarquer que ceci peut sembler paradoxal à une époque où le pouvoir politique, plus spécifiquement celui des États, est questionné par le développement de grandes entités pluriétatiques, particulièrement économiques, sans compter les grandes firmes multinationales et transnationales. Reste à voir si les récents événements associés à la crise économique mondiale vont contribuer à solidifier, à redéfinir (obliger un repositionnement) le rôle et les responsabilités des différents États respectifs. Depuis quelques décennies, au Canada comme dans plusieurs pays occidentaux, on reproche à l'État de ne plus être en mesure d'assurer légitimement la perpétuation des institutions démocratiques (ainsi que la représentation territoriale) qui permettent jadis l'expression d'une citoyenneté d'initiative centrée sur l'idée d'un "bien commun" partagé par l'ensemble des concitoyens. Au nom de l'évolution et du progrès, les États semblent avoir autorisé une dérèglementation du marché économique qui met l'idée du bien commun en péril. Néanmoins il ne faut pas jeter tout notre dévolu sur l'État puisque le citoyen partage, avec l'État, la responsabilité de la perpétuation des institutions démocratiques⁸. On reproche également à l'État providence de ne plus être en mesure de satisfaire les critères d'égalité, de légitimité et de stabilité des sociétés fondées sur le marché (perte de sa fonction sociale de régulation des conflits d'inégalités) (Constant, 2000).

⁸ Les formes politiques démocratiques sont appelées à évoluer et à se transformer, mais il ne faut pas confondre le 'retour' espéré du citoyen actif, l'appel nécessaire à une citoyenneté d'initiative, de proximité et de responsabilité, avec la crise de l'État. Il n'y a aucune raison que le marché, c'est-à-dire les personnes et les institutions qui le dominent, décide en faveur du bien commun. La question du bien commun est une question de nature politique qui appelle un débat entre tous les citoyens et des institutions qui garantissent le respect des principes de la démocratie et des droits de l'homme, en particulier l'égalité et la liberté. Ainsi, la société civile ne peut exister de manière démocratique sans des institutions publiques démocratiques, c'est-à-dire contrôlées par tous les citoyens, institutions qui garantissent les libertés et l'égal accès de tous aux biens publics, que ce soit certains droits comme l'éducation ou les soins, ou la justice. Inversement, il est aussi de la responsabilité de la société civile de promouvoir et d'organiser le débat démocratique, de mettre à jour les grandes et petites questions de société dont la prise en charge incombe aux citoyens. Enfin, pour livrer une dernière pièce au débat, soulignons la question de la justice, non plus au sens institutionnel, mais au sens éthique (question de la responsabilité). Cette question revient en avant chez nombre de chercheurs en philosophie et en sciences politiques ; elle prend en charge, à sa manière, la question du sens de la vie commune, du vivre ensemble, du but de toute société.

L'État providence avec sa promesse, faite à tous les citoyens, d'appartenance de plein droit à la société par la garantie des droits sociaux, ne semble plus en mesure de satisfaire une demande sans cesse croissante tandis qu'il est l'objet de critiques [...] (Constant, 2000, p. 15).

Pourtant, il semble ultimement que la crise du politique dans nos démocraties soit une quête, une recherche d'égalité devant la fragmentation et la puissance de grandes forces économiques. Dans le contexte socioéconomique actuel, plusieurs (Gauchet, 1998, 2002, Ouellet, 2005) croient que le fractionnement et la dispersion de la puissance souveraine de l'État a des répercussions sur l'évolution récente de nos démocraties. De fait, il apparaît que plus l'État s'est voulu interventionniste sur le plan économique, plus il s'est trouvé aspiré par les lobbies des entreprises et les syndicats (Ouellet, 2005). Fabius (2005) rend compte du fait que les marchés défient maintenant les États, que le capital domine le travail, que la mondialisation des capitaux entraîne une révision à la baisse des compromis sociaux et que la concurrence l'emporte sur la solidarité. L'État se trouve désormais subordonné à l'économie capitaliste, cantonné dans un rôle de simple médiateur qui l'oblige à se porter « garant des contrats effectués par diverses organisations qui fonctionnent comme des sous-systèmes sociaux autonomes et autoréférentiels [...] » (Ouellet, 2005).

L'État a perdu sa capacité de se constituer en lieu de référence, d'arbitrage, de représentation des multiples intérêts particuliers et contradictoires, garant de « l'intérêt général ». La voix du citoyen a de moins en moins d'importance. [...] C'est l'idée même de citoyenneté et du politique comme prise en charge par les citoyens de leur destin collectif qui semble remise en question dans l'évolution récente des démocraties (Ouellet, 2005).

Malgré tout, nous devons aujourd'hui tenter de nous réapproprier les termes de notre citoyenneté. Les droits que nous confère la citoyenneté sont en fait des libertés et des capacités d'agir plus qu'elles ne sont des contraintes. Certains diraient probablement que c'est parce que nous faisons un usage limité de ces libertés qu'elles nous apparaissent aussi peu accessibles. Pourtant, toujours est-il qu'il faut être en mesure de s'emparer de ces droits, de réellement les saisir. Il semble que nous devions réinventer les modalités et les usages de ces droits. Sassen (2006) donne pour exemple une OGN qui a intenté un

procès à des firmes multinationales américaines ainsi qu'à plusieurs pays de l'Union européenne, en raison de violation de droits salariaux en Asie.

Le point intéressant, c'est que cette plainte a été déposée, non pas auprès d'une cour internationale, mais d'un tribunal national situé à Washington, et ce en utilisant l'Alien Tort Claims Act, l'une des procédures les plus anciennes du droit américain. Cela veut dire que les citoyens peuvent faire de la politique globale à partir des institutions de l'État national. On assiste donc, non pas à la disparition de l'État nation, mais au détachement de petits bouts de droit et d'autorité qui lui étaient associés et à leur réagencement dans des logiques globales (Sassen, 2006).

Il s'agirait donc d'être créatif et inventif dans nos manières de faire de la politique, tant au niveau local, que national ou global (ne plus sectoriser). Dans cette perspective, l'éducation à la citoyenneté s'exerce à de nombreux paliers, est multidimensionnelle, se transforme et a l'obligation de se réinventer. Elle concerne dorénavant « la personne et sa relation aux autres, la construction des identités personnelles et collectives, les conditions du vivre ensemble. Elle est donc aux prises avec l'individu et le social, le particulier et l'universel, le déjà-là, l'insertion dans une continuité historique et culturelle et l'invention de l'avenir, la construction d'un monde futur, l'acceptation d'une réalité préexistante et le développement de l'esprit critique » (Audigier, 2000).

Peu importe que nous ayons pour projet de considérer l'étendue des aspects de la citoyenneté jusque dans ses excroissances ou que nous préférions examiner et accorder plus d'importance à un aspect considéré plus prédominant. Peu importe que la citoyenneté soit circonscrite suivant un quadratique ou un triptyque de domaines ou d'aspects particuliers (famille, travail, communauté de valeurs, droits et obligations, sentiment d'appartenances, nationalisme, culture, etc.), il nous apparaît que tous ces pôles peuvent être rassemblés autour de l'idée **d'agir** puisque sans cette dernière, la citoyenneté n'est que théorie sans potentiel d'actualisation. Bien que l'émotion, la pensée et la théorie soient premières, c'est l'idée de rassembler les voies, d'avoir un ou des projets communs (égalitaires) pour que "les choses s'en aillent autrement" qui motive la démarche et la dynamise. C'est d'ailleurs par sentiment d'urgence et pour insister sur cette dynamisation (activation) de la citoyenneté que nous nous sommes livrée à

l'exercice de la réduire (contenir) à cette simple expression, sans néanmoins renier toutes les dérogations et les particularités (ses composantes et ses différentes formes) qui lui sont propres et qui se transforment au fil du temps. Pour toutes ces raisons, nous souhaitons insister sur les théories qui touchent à "l'agir" et qui sont l'apanage de ce qu'on désigne comme "la nouvelle citoyenneté".

3.2 La « citoyenneté moderne » ou « nouvelle citoyenneté »

Dans cette portion du cadre conceptuel, nous nous intéressons aux formes plus contemporaines de la citoyenneté. Contextes, État-Nation, identités, appartenances, culture et éducation citoyenne des jeunes sont certains des thèmes qui seront retenus puisqu'ils sont itératifs chez les auteurs qui se penchent sur la nouvelle citoyenneté. Plus encore, en continuant de privilégier l'ouvrage de François Audigier (2000) ainsi que celui de Fred Constant (2000), nous allons également nous référer au livre : Citoyen du monde : enjeux, responsabilités, concepts. Écrit sous la direction d'Hubert Vincent, l'ouvrage rassemble les actes d'un colloque sur la citoyenneté tenu en mars 2003 à Lille en France. Dans cet ouvrage, nous avons choisi de privilégier les auteurs qui ont une vision limitrophe à la nôtre; soit principalement Georges Navet, Patrice Vermeren, Laurence Cornu et Hubert Vincent. Encore une fois, nous leur grefferons les contributions d'un certain nombre d'autres ouvrages ou articles qui privilégient « l'agir » ou « l'action » en éducation comme celles de Jean-Michel Baudouin et Janette Friedrich (2001), Mark Kingwell (2000), Philippe Perrenoud (1998), Freire (1973, 1974), etc.

3.2.1 L'agir ou l'action

De fait, plusieurs auteurs et théoriciens (Freire, 1973 ; Habermas, 1987 ; Lamoureux, 2001) se sont penchés sur le pouvoir de l'éducation, de la participation et de l'agir politique. Pour Freire, l'éducation est essentiellement une activité politique. Gramsci (1975) croit même que « tout rapport d'hégémonie est nécessairement un rapport pédagogique ». Ce dernier croit qu'une éducation libératrice passe par l'éveil d'une conscience collective soucieuse des iniquités sociales et des conflits éthiques. Il ajoute que la construction de cette conscience critique passe par l'éducation et l'activité politico-militante. Pédagogie de la conscientisation (Pinto, 1960, 1969), pédagogie

sociale (Gramsci, 1975) pédagogie critique ou pédagogie des opprimés (Freire, 1973, 1974), autant de mouvements qui témoignent de cette volonté de construire une nouvelle conception du monde, révolutionnaire et transformatrice. Selon ces mouvements, une éducation devenue libératrice combinerait réflexion et action (praxis) dans une lutte pour changer la réalité (prendre les choses en main) et changer le monde (action transformatrice).

Après la démarche de comprendre et de dire, il y a l'agir. Le passage à l'appropriation de l'acte est une façon de poursuivre le cycle qui ramènera au savoir, à la capacité réflexive sur l'action. « Être citoyen, c'est la différence entre agir et subir », disait un participant (Lamoureux & Deraspe, 2000). (Lamoureux, 2001).

L'idée d'agir dans une optique de transformation de l'ordre établi (politique et social) n'est pourtant pas neuve. En effet, en leur temps, Platon, Nietzsche, Kierkegaard, Aristote et bien d'autres se sont penchés sur la question; question qui va de pair avec le développement des sociétés et qui précède de loin l'engouement qu'on lui connaît actuellement. Pourtant, comme note Bruno Latour (2007), « plusieurs développements récents ont profondément modifié nos conceptions sur la connaissance dans ses rapports avec l'action ». Dans le domaine des sciences humaines et sociales tout comme en philosophie, on observe une recrudescence prononcée pour les discussions portant sur les théories de l'action. Il semble que « le concept de l'action et les rationalités qui s'y développent ou en rendent compte font ainsi l'objet d'analyses renouvelées, qui se prolongent aussi bien au plan de l'enquête empirique qu'au plan du débat épistémologique » (Baudouin & Friedrich, 2001, p.7). En effet, nombre d'auteurs s'entendent sur le fait que la recherche est elle aussi une action et les ouvrages à ce sujet accroissent. L'action devient ainsi un « métaconcept » très prospecté. De toute évidence, il apparaît que les théories de l'agir font forte figure en recherche par les temps qui courent.

Par ailleurs, concernant la valorisation de l'action ou de l'agir, Jean-Marie Barbier (dans Baudouin & Friedrich, 2001) ajoute que « l'analyse des pratiques et la constitution des champs de pratiques en champs de recherches ne sont pas totalement neuves; c'est

leur valorisation et la place sociale qui leur est donnée qui sont des phénomènes nouveaux. Il importe donc de les restituer dans une conjoncture économique et sociale plus large et par rapport à des enjeux toujours en cours de redéfinition ». La littérature permet donc de supporter cette idée que nous tentons de réincarner une citoyenneté plus active et militante dans une conjoncture socio-économique plus large et difficilement circonscriptible. La panoplie de recherches récentes (Lamoureux, 2001 ; Baudouin & Friendric, 2001, etc.) réédifiant et réactualisant les théories de l'action dans le contexte actuel en témoignent bien. La tendance est à l'agir créatif ainsi qu'à l'enseignement de l'action en tension (approche éducative). Bien que l'on réfléchisse toujours au caractère rationnel et normatif de l'action (l'action finalisée/ prééminence du but dans l'identification des composantes de l'agir), on lui préfère la créativité de l'agir que certains (Lamoureux, 2001, etc.) voient comme une inventivité ou une réappropriation des modes d'expression et de revendication (formes d'action) alors que d'autres (Hans Joas dans Baudouin & Friendrich, 2001) s'intéressent plutôt à l'aspect dynamique de l'action en tentant de tenir compte des changements dans le temps. Ces derniers s'intéressent aux décalages ou aux changements qui sont les propriétés constitutives de l'objet à l'étude (action) et qui doivent être saisies en termes de créativité de l'agir. Cette créativité est « plutôt l'effort de cerner la part énigmatique de l'action dès lors que l'on souhaite la constituer comme objet d'étude » (Baudouin & Friendrich, 2001).

3.2.2 Circonscrire la nouvelle citoyenneté

Au-delà de privilégier l'action ou l'agir (ce qui permet en quelque sorte d'esquiver le piège de la définition formelle, établie, statique de la citoyenneté), il faut néanmoins que cette idée de nouvelle citoyenneté puisse prendre racine, qu'elle soit conceptualisée dans sa mouvance et son dynamisme. Aborder la citoyenneté dans l'optique d'une « citoyenneté moderne » ou d'une « nouvelle citoyenneté », c'est moins chercher à trouver la formule qui triomphera d'entre toutes que d'admettre que « la citoyenneté n'est plus aujourd'hui, si elle l'a jamais été, la formule magique de régulation des inégalités sociales et économiques et le pôle premier d'identification des individus [...] » (Constant, 2000). L'idée d'une recette ou d'un précepte de citoyenneté enseigné et imposé à tous semble moins convenue qu'au temps de l'enseignement civique. La citoyenneté

prescriptive est au banc des accusés, inculpée à être trop strangulatoire et homogénéisante. Aujourd'hui plus que jamais, au Québec comme dans de nombreux pays occidentaux, les repères identitaires et culturels qui permettent au sentiment d'appartenance citoyen d'éclorre sont flous. On pense maintenant la question de l'identité dans des cadres humains plus volatils.

Si on a beaucoup insisté sur la perte des repères identitaires, on constate aussi une remise en question du patrimoine culturel d'une communauté ou du cadre à partir duquel le processus identitaire pouvait affirmer sa singularité. Mieux, on peut dire qu'à défaut d'un territoire commun, il devient éprouvant pour un individu errant, étranger, masqué par la peur, d'inscrire sa participation et son implication au sein de la société (Boudreault & Jeffrey, 2007, p. XIII).

L'individu se retrouve (en quelque sorte) sans limites ni cadre de références qui soient acceptés collectivement. Dans un monde enclin au pluralisme, la quête identitaire se déploie, selon toute apparence, à partir d'une offre diversifiée de formes de reconnaissances (Boudreault & Jeffrey, 2007). Boudreault et Jeffrey (2007) constatent que « dans un univers de communications qui s'ouvre sur plusieurs lieux et territoires de culture et d'histoire, les identités se fondent et se refondent, puis se déploient de manière pragmatique pour répondre aux exigences de la mobilité tant sociale que technique, tant spatiale que temporelle ». Ils se demandent comment l'acteur hypermoderne ou postmoderne se pense et pense sa place dans les territoires qu'il habite, dans les territoires dans lesquels il circule.

Suivant la perte des repères identitaires et territoriaux, si certains croyaient que la nouvelle citoyenneté s'aménagerait au pourtour d'une économie globalisante et par le biais des nouvelles technologies (village global), il semble que les développements et les orientations soient toutes autres aujourd'hui. Malgré l'essor des nouvelles technologies et compte tenu des transformations socio-économiques actuelles, nous sommes bien loin des prophéties allégoriques à la Marshall McLuhan ou encore de la thèse de la "noosphère" de Pierre Lévy (2000), qui annonce l'avènement de "l'homme planétaire" et l'universalisation des valeurs reposant sur le libéralisme et la nouvelle économie. D'autre part, un retour à l'ancien modèle patriotique ne semble pas plus à propos.

We need not demand that citizens become strong republicans on the ancient model, united around a shared conception of the public good. Any dangers of homogeneity aside, that notion will not apply very well to our multicomplex world (Kingwell, 2000, p. 126).

Pourtant, l'idée d'être "citoyen du monde" est toujours bien en vogue. Elle n'est tout simplement plus magnifiée à des amplitudes trop utopiques. Il semble que « la citoyenneté est moins en train de disparaître que de se transformer et que ce à quoi on assiste actuellement est seulement le déclin d'un mode spécifique, historique et national, d'implication dans l'espace public, celui repérable sous la forme conventionnelle du « bon citoyen », tandis qu'émergent de nouvelles modalités d'implication dans l'espace public qui se réclament de nouveaux visages de la citoyenneté ». (Constant, 2000).

En effet, de nombreuses actions qui visent à développer la citoyenneté et à approfondir la démocratie se font jour, mais ces actions ne sont pas forcément visibles ou légitimes, car elles se font en dehors des espaces institués. Cafés citoyens, jardins partagés, développement de l'expertise citoyenne dans la ville, les quartiers, actions de rue visant à interpeller les citoyens, réseaux d'acteurs engagés dans le partage des savoirs, journaux citoyens, réseaux de blogs citoyens, médias alternatifs, wikis, forums sociaux : il s'agit d'initiatives souvent privées créant de nouveaux espaces d'expérimentation démocratique (Boucher-Petrovic, 2006).

Boucher-Petrovic (2006) croit néanmoins que nous devons nous pencher sur leurs *motus operandi*, c'est-à-dire observer et explorer ces initiatives privées (ces nouveaux espaces d'expérimentation démocratique) puisque leur étude est prémonitoire et clairvoyante pour la connaissance des nouveaux modes et de nouvelles formes d'expression de la citoyenneté. Sassen (2006), baptisée « l'analyste de la mondialisation », la seconde. Elle ne conçoit pas que les actions qui visent à développer la citoyenneté ou à faire de la politique « autrement » soient uniquement de l'ordre d'initiatives privées. Comme Constant (2000), elle n'imagine pas que l'on puisse se couper de l'État et des institutions qui le représentent. Au-delà des initiatives privées, elle croit, au contraire, que nous assistons de nos jours à un « réagencement de certaines composantes de l'État national, qui prennent un sens nouveau dans une logique organisationnelle qui n'est plus nationale, mais globale ». De son côté, Boucher-Petrovic (2006) met tout de même en relief les « difficultés pour des acteurs agissant désormais

dans des cadres institutionnels, professionnalisés, répondant à des commandes, d'inventer encore » et parle d'un « certain décalage notamment entre les discours et les pratiques (ce qui est projeté et ce qui est fait) ». Néanmoins, toutes deux s'entendent sur le fait que les citoyens doivent tenter de se réapproprier l'espace public, tout comme elles envisagent la citoyenneté dans le cadre des mutations actuelles qui donnent lieu à la transformation des formes de l'État.

Dans cette esprit de transformation, la « citoyenneté moderne », aussi appelée « nouvelle citoyenneté » et même « citoyenneté mondiale », en fonction des auteurs et des approches qui ont préséance, est donc appréhendée dans une optique évolutive, dynamique et changeante. Selon certains (Hébert & Pagé, 2000), nous devons « élaborer un modèle renouvelé de citoyenneté qui tient compte des réalités contemporaines ». Patrice Vermeren (dans Rasse, Midol & Triki 2002) avance que le citoyen est redevenu un personnage philosophique, ce qu'il n'était plus depuis longtemps, c'est-à-dire un personnage conceptuel tel que décrit par Deleuze (1991). Le citoyen est réapparu « en déployant un champ de significations nouvelles, reconstruisant une tradition dont l'origine peut être soit réelle, soit mythique, qui définit son orthodoxie par exclusion de ce qui n'est pas, légitimant une modernité qui n'est pas pure répétition du même, mais invention du nouveau »⁹ (Vermeren dans Rasse et al., 2002).

De fait, des termes comme « nouveau », « plurielle », « ouverte », « vécue », « réinventée » et plus encore, « expriment le refus d'un enfermement dans une

⁹ Le détour par le passé (l'histoire) est nécessaire en raison de la difficulté que nous éprouvons à prendre la mesure du changement sur le coup, c'est à dire au moment même où il est vécu. Sassen (2006) avance que « la nouveauté du présent ne sort pas d'un chapeau » et ajoute qu' « Il existe de fortes continuités entre une période et une autre. ». Pourtant, elle ne croit pas que l'histoire se répète. Elle souligne le caractère générique des productions collectives (des « capacités », selon sa propre terminologie), leur constance ou permanence d'une période à l'autre, mais souligne aussi le caractère inédit du moment présent (ex : Bretton-Wood ?). Constant (2000) va dans le même sens que Sassen (2006) en avançant que la sociologie historique du politique est essentielle pour procéder à une mise en perspective du passé. Il amène toutefois un apport intéressant à l' « invention du nouveau » tel qu'avancé par Vermeren (dans Rasse et al., 2002) en ajoutant que l'histoire de la politique (citoyenne) « est aussi éclairante quand on se place du point de vue de ceux qui la rejettent ou s'y opposent, en sont franchement écartés ou partiellement concernés » (Constant, 2000, p. 45). On conçoit ici qu'il envisage une citoyenneté qui n'endosse pas la tendance à tenir certains groupes à l'écart des droits ouverts, en principe, à tous et qu'il tient compte de la dimension historique de la désobéissance sociale.

conception unique et figée et résonnent comme un appel à multiplier les expériences réfléchies pour construire le sens d'une citoyenneté démocratique et constamment inventer les nouvelles formes qu'elle prend » (Audigier, 2000).

Plus encore, Audigier (2000) ajoute que des concepts tels les concepts de participation, de démocratie ou de citoyenneté participatives s'avèrent de plus en plus reconnus comme centraux et capitaux pour l'avenir de notre « vivre ensemble ». Nous semblons viser que chacun prenne sa place et apporte sa contribution à la société; c'est-à-dire à son développement à quelque niveau que ce soit, au-delà de l'acte politique de voter. Chacun doit donc apporter sa quote-part. La tâche n'est pas mince puisque Cornu (dans Vincent, 2003) nous rappelle le déficit démocratique dont souffrent nos populations :

La « citoyenneté » [...] semble, ces temps-ci, être désinvestie comme exercice : des électeurs en viennent à *se sentir étrangers* au politique tel qu'il se pratique et se donne en spectacle, et s'absentent de l'Acte de vote, ce que commentateurs et représentants semblent échouer à comprendre et à enrayer. Les mêmes ou d'autres se rendent présents ailleurs et par d'autres actes (Cornu dans Vincent, 2003, p. 284).

Audigier (2000) croit qu'il s'agit pour chacun de tenter d'avoir la maîtrise de son cadre de vie; que le citoyen a le devoir de s'investir dans la société, de débattre, mais aussi de se mobiliser. Comme il apparaît que les citoyens se sentent impuissants face à leurs pouvoirs de mobilisation, Lévesque (2001) tente de mettre en lumière les nouvelles formes de coopération et de solidarité à partir entre autres d'une « réinvention » de l'économie sociale, mouvement inspiré par une autre vision du monde dont les deux pieds sont la résistance et la construction (Defourny, Develtere & Fonteneau, 1999; Moreels, 1999). Il parle de formes de coopération de plus en plus multilatérales et de « résistances non plus à des capitalismes sauvages à prédominance nationale comme c'était le cas au XIX^e siècle, mais à un capitalisme sauvage à l'échelle mondiale ». Ses travaux servent indirectement à soutenir les aménagements et les préceptes de l'équipe de chercheurs auxquels nous sommes affiliés puisqu'ils tiennent compte des rapports Nord – Sud (comme les laboratoires de recherches de l'équipe symboliquement installés de part

et d'autre de la Rive-Sud et de la Rive-Nord du fleuve Saint-Laurent) dans les modèles de coopération.

Dans un premier temps, nous voudrions montrer comment l'économie sociale émergente au Québec relève à la fois d'une logique de résistance et d'une logique d'aspiration vers un autre modèle de développement, tout en identifiant la nécessité de passerelles entre le Nord et le Sud (nouvelles formes de coopération). Dans un deuxième, nous tenterons de montrer comment la reconnaissance du social dans l'économie suppose la démocratie, sans doute représentative, mais également participative et délibérative (production d'espaces publics) (Lévesque, 2001).

Ce dernier propose des moyens de résister, tant au niveau local que mondial. Il insiste sur le fait que nous devons cesser de penser les deux séparément. Il croit que les « termes **résister et construire** nous permettent d'entrevoir les convergences qui existent (ou qui sont à construire) entre les initiatives de développement relevant de l'économie sociale et les luttes contre la mondialisation néo-libérale telles qu'on a pu observer à Seattle, à Québec et ailleurs ». Il ajoute qu'associer les termes résister et construire suggère que le local et le mondial constituent les deux faces d'une même réalité alors que la mondialisation néolibérale laisse au contraire supposer que les deux sont complètement séparées (Sousa Sanctos, 2000).

S'il faut parler de complémentarité entre résister et construire, nous ne pensons pas pour autant que la résistance doive être réservée exclusivement aux luttes menées contre la mondialisation néolibérale et que la construction le soit aux initiatives locales relevant de l'économie sociale et solidaire. Sans occulter les différences en termes d'expertises et de pratiques, la convergence devrait être recherchée à la fois du côté du modèle de développement à mettre en place et de la démocratie comme moyen pour le définir et y arriver. Comme le suggère la théorie des mouvements sociaux, résister et construire supposent une vision plus large, un projet de société, une vision du monde à construire (Touraine, 1984 et 1992; Melucci, 1989). Si les mobilisations s'enracinent dans des identités, elles sont alimentées par une vision de l'avenir et par la conviction de pouvoir la réaliser. À moins de s'en remettre à la seule tradition ou encore à la

seule expertise scientifique, cet avenir de même que les étapes pour y arriver supposent une démocratie plurielle comme démarche (Lévesque, 2001).

Audigier (2000) ajoute que réduire les obstacles à la participation, notamment dans le contexte socio-économique et culturel actuel, fait partie intégrante de toute manœuvre visant au renforcement de la citoyenneté démocratique. Cette stratégie nous oblige à repenser notre situation dans le monde. Dans ce contexte, sans verser dans le mythe, que pouvons-nous attendre de la « citoyenneté mondiale » ou de la « citoyenneté du monde »?

Martiniello (2000) préfère le terme « citoyenneté globale » au terme « citoyenneté mondiale » lorsqu'il interroge les conceptions modernes de la citoyenneté. Il fait référence à Falk (1994) pour expliquer que la citoyenneté globale et la démocratie globale devraient être liées tout comme le sont la citoyenneté nationale et la démocratie. Pour arriver à construire cette citoyenneté globale, il faudrait nous engager dans un processus de démocratisation qui étendrait certains droits, certains mécanismes de représentation et de responsabilité étatiques au fonctionnement des institutions internationales. Martiniello (2000) fait également ressortir certains des problèmes globaux qui sont à résoudre.

«Les possibilités d'extension de la citoyenneté au-delà des frontières traditionnelles de l'État nation peuvent être appréciées en tenant compte de quatre niveaux d'engagement des citoyens globaux. Premièrement la citoyenneté globale relève des aspirations de créer un monde meilleur fait de paix et de justice. Deuxièmement la globalisation de l'économie entraîne une globalisation de notre horizon de vie, notamment en ce qui concerne la vie politique. La citoyenneté globale s'inscrit troisièmement dans la prise de conscience que la survie de l'espèce humaine passera par la solution aux problèmes d'énergie, de ressources, d'environnement, mais aussi par un ajustement de nos schémas de consommation. Il s'agit là de problèmes globaux qu'une citoyenneté globale peut contribuer à résoudre en réorientant les choix politiques sur les bases d'un sens écologique de la viabilité. Enfin, un militantisme transnational est indispensable pour défendre cet « horizon impossible ». (Martiniello, 2000 p. 36).

Les problèmes liés à l'idée d'une citoyenneté mondiale ou globale sont très nombreux. Ils sont à la fois politiques, territoriaux, sociaux, culturels, etc. Boudreault (2007, p. XIII) demande : « comment la diversité des hommes peut-elle se reconnaître dans une humanité commune? Comment les lois qui civilisent les hommes peuvent-elles s'accommoder des différences? ». D'ailleurs, dans la même veine que les problèmes politiques et environnementaux soulevés par Martiniello (2000), Albagli (2003) ajoute qu'une des difficultés réside dans le sentiment d'impuissance que nous ressentons face aux iniquités socio-économiques et à la surexploitation des ressources et des travailleurs dans le monde (Albagli, 2003). Comment se sentir citoyen d'un monde aussi sujet aux déséquilibres et aux iniquités? Il semble en effet que l'image du citoyen global doit s'arrimer avec l'idée du réformateur global, non simplement en tant que participant à une communauté politique particulière, mais en tant qu'acteur pour le bien-être de l'humanité.

S'ajoute à ce lot de difficultés effectives le ralliement de prétentions incompatibles (dissensions des points de vue, difficulté à trouver un terrain d'entente) et la tendance à l'exclusion. Il faut vraisemblablement apprendre à naviguer les conflits d'intérêts, les dissidences, les conflits raciaux, les contradictions, les pôles positions, etc. Plus encore, il n'est pas rare de noter des tendances contradictoires au cours d'une même période de l'histoire. Par exemple, « les manifestations mondiales contre la mondialisation témoignent de tentatives pour bousculer la scène politique alors que dans le même temps, revient périodiquement le thème de « retour » aux modalités idéalisées d'une citoyenneté patriotique » (Cornu dans Vincent 2003, p. 184). Deux orientations qui semblent à priori incompatibles.

Au Québec, le récent scandale des « accommodements raisonnables » est un autre témoignage de cette idée de « prétentions incompatibles ». Était-il réellement question de mettre en place des garde-fous contre toute surenchère identitaire et ethnique pouvant porter atteinte à la cohésion sociale ou cherchait-on plutôt à protéger une citoyenneté patriotique menacée par la différence? L'urgence n'est plus simplement de tolérer la diversité ethnique et culturelle donc de considérer des styles de vie et des pratiques qu'on n'approuve pas et qu'on aurait la possibilité d'empêcher. La « citoyenneté mondiale »,

c'est aussi de « reconnaître le caractère positif du pluralisme identitaire et culturel, de transformer les contraintes de sa gestion en ressources pour la régulation sociale » (Constant, 2000). Concernant cet aspect particulier, de nos jours, l'urgence ne semble plus être celle de mener la discussion du côté de la différence, mais plutôt du côté du code de vie commun.

Par l'expression « citoyen du monde », on capte l'aspiration à une « autre politique » ou telle qu'avancé par Desautels (1999), à « faire de la politique autrement ». Comment, finalement, doit-on repenser la citoyenneté? Audigier (2000) avance que le contexte premier, auquel tout citoyen semble lié par familiarité, est le contexte local. Cornu (2003) croit que cette citoyenneté « ordinaire » peut s'avérer un point de départ. Sans doute la « citoyenneté du monde » importe à la citoyenneté « ordinaire », mais à condition de penser l'élargissement que la première peut apporter aux lieux que nous trouvons confinés. Il ne s'agit pas ici de démontrer que la citoyenneté implique le monde dans son universalisme, mais « qu'un certain « rapport au monde » et plus exactement ici « au venir au monde » peut permettre de revenir sur la citoyenneté ici...c'est *dans* l'ici qu'il faut de l'espace, de la circulation entre « dehors » et « dedans » » (Cornu dans Vincent, 2003).

3.2.3 La langue, instrument de diversité et d'identité

Comment alors repenser ce « rapport au monde »? Les significations de « citoyenneté » sont ouvertes aux nouvelles expériences que la vie nous conduit à inventer constamment, aux nouvelles formes que la citoyenneté et la vie politique démocratique prendront dans l'avenir; il est donc normal, voire souhaitable que tout cela change (Audigier, 2000). Au fil du temps, les significations de la citoyenneté changent tout comme les mots (en usage) et leurs sens se modifient et se reconvertissent. Les mots en usage dans chaque langue portent témoignage de cette diversité. Ils sont les instruments avec lesquels chaque personne, chaque culture, en en faisant usage, construit et exprime sa conception de la vie politique et sociale, de sa liberté, de sa relation avec les autres. Constant (2000) ajoute « qu'en tant qu'instrument de communication, mais aussi en tant que véhicule d'une culture, elle occupe une place significative dans le

façonnement de l'identité nationale ». Il ajoute qu'être citoyen revêt, entre autres, une dimension linguistique voire même ethnoculturelle et psychoaffective, que la théorie de la citoyenneté oublie souvent de prendre en compte. C'est d'ailleurs pour cette raison que nous nous intéressons aux réactions de jeunes sous leurs formes langagières (pour cette recherche). Par rapport à la citoyenneté, la dimension linguistique rend particulièrement délicat toute tentative de construction synthétique, tentative qui sera toujours soupçonnée de réduire la diversité des expériences et des manières de penser ou parler, et par là même de risquer une uniformisation, une normalisation, crainte réelle ou fantasme, très présents dans de nombreux discours et imaginaires individuels et collectifs (Audigier, 2000).

D'autre part, il est important de concevoir que les mots en usage dans chaque culture revêtent une dimension politique. Lorsque l'on parle politique, on fait référence à des symboles et des représentations d'usage (cadres de référence). Dans son article « Si l'on parlait un peu politique », Latour (2002) nous convie à une nouvelle façon d'entrevoir ce qui appartient au politique. Il propose une vision courbe du traitement des éléments politiques, qu'il oppose à une vision droite et rectiligne. La vision droite est habitée par un souci de transparence, d'exactitude, de rectitude et de représentation *fidèle*. Latour (2002) croit que « Le direct, le transparent, l'immédiat ne conviennent ni aux complexes assemblages savants, ni aux délicats montages de la parole politique ». Pour ce dernier, la pensée droite (et sa représentation *fidèle*), en terme de langage politique, est un leurre.

C'est le rêve de la pensée droite, de la non-déformation, de l'immédiateté, de l'absence de tout médiateur, ce que j'aime appeler l'information *double clic* –par allusion à la souris des ordinateurs. C'est par rapport à cette exigence, à ce rêve, à ce mythe que l'expression politique devra toujours avouer qu'elle est courbe, retorse, habile, compromettante, infidèle, manipulatrice, changeante (Latour, 2002).

Sans jeter le blâme sur les politiciens ou les scientifiques, Latour (2002) rend compte du fait que nous tentons toujours d'expliquer le politique par rapport à des disciplines closes, des schèmes de pensée, des critères, etc. Selon lui, la parole politique « est toujours *évaluée* par d'autres formes qui ne la comprennent pas » et le jugement s'effectue « toujours par comparaison avec un autre étalon ». Il ajoute que « dès qu'un

mot politique sort de notre bouche, il faut qu'il se compare à la ligne droite de l'information pleine et entière. Si le parler politique semble aller toujours de biais, c'est que la courbe est jugée par le droit. » De fait, pour Latour (2002), la complexité du politique et le régime d'énonciation (parole) auquel il appartient nous forcent à juger les questions politiques par rapport à ce qu'elles sont. Nous ne devrions pas juger les questions politiques d'un point de vue choisi ou imposé. Latour (2002) croit que « la solution consiste dans un premier temps à ne plus la juger par rapport à une autre ». En effet, « le parler politique ne ment que par rapport aux autres formes de vérité ; en lui-même et pour lui-même, il discrimine le vrai du faux avec une précision stupéfiante » (Latour, 2002).

«En termes de transfert d'information exacte et sans déformation sur le monde social ou naturel, on peut dire qu'elle semble toujours souffrir d'un terrible déficit. Des banalités, des clichés, des poignées de mains, des demi-vérités, des demi-mensonges, de " belles phrases ", des répétitions surtout, des répétitions *ad nauseam*. C'est le caractère ordinaire, " rond ", quotidien, " mou ", tautologique de cette forme de parole qui choque les brillants, les droits, les rapides, les organisés, les vifs, les informés, les grands, les décidés. Quand on dit que quelqu'un ou que quelque chose est " politique ", on signale d'abord cette déception fondamentale comme si l'on ne pouvait plus avancer de façon rectiligne, raisonnable, rapide, efficace, mais qu'on était obligé de " prendre en compte " " tout un tas " de " facteurs extra-rationnels " dont on ne comprend pas clairement les tenants et les aboutissants, mais qui forment une masse obscure, molle, lourde, ronde qui colle aux pieds des mieux intentionnés et qui semble, d'après leurs dires, les ralentir. L'expression " c'est politique " signifie d'abord " ça n'avance pas droit ", " ça n'avance pas vite ", " si seulement nous n'avions pas ce fardeau, nous atteindrions notre but plus directement "». (Latour, 2002).

Latour (2002) semble donc souhaiter que le fait politique soit abordé selon son propre régime d'énonciation, moins linéaire. En n'adoptant pas de position ferme ou de point de vue unique, on peut parler du « fait politique » dans sa globalité et se rapprocher d'une certaine vérité malgré les ambivalences et les incertitudes qui accompagnent le traitement des questions politiques.

3.2.4 L'effritement du concept d'État-Nation et la construction des appartenances

Jusqu'ici, nous avons constaté que la plupart des auteurs qui s'intéressent à la « citoyenneté moderne » ou « la nouvelle citoyenneté » s'entendent pour souligner que nos sociétés sont affectées par de profonds changements. Les conceptions théoriques et les mises en oeuvre de la citoyenneté s'en trouvent également changées. Plus encore, « les contenus de celle-ci s'élargissent, s'étendent, comme se diversifient les modes de présence au monde et aux autres. Les allégeances et les appartenances se font plurielles et mobiles » (Audigier, 2000). Heater (Martiniello, 2000) met en évidence le déséquilibre entre l'autorité de l'État et l'autorité « cosmopolite » à créer. Il ajoute qu'« afin de résoudre ce problème, il faut reconnaître que l'individu peut avoir des identités civiques multiples et se sentir des loyautés multiples » (Heater dans Martiniello, 2000). En apparence, cette situation est forte en complexité puisqu'elle pose la difficulté de devoir naviguer un ensemble de droits, de devoirs et de loyautés de manière à être fidèle à toutes ces appartenances à la fois. Les appartenances multiples ou la citoyenneté multiple posent aussi la question du pouvoir et de l'autorité dans les termes suivants : quel principe doit organiser la répartition des pouvoirs et de l'autorité des différents niveaux ?

Pour que cette citoyenneté multiple puisse se développer, l'expérience du citoyen traditionnel de l'État doit être adaptée. D'une part, l'expérience du citoyen doit être adaptée à de nouvelles réalités en matière d'identité, de loyauté et d'acceptation d'obligations. D'autre part, le cadre institutionnel doit s'adapter afin de continuer à permettre l'exercice des droits et des devoirs, la participation aux affaires publiques ainsi que le fait d'avoir un statut reconnu.

Psychologiquement, pour défendre la cause de la citoyenneté multiple, il faut montrer que les individus ne sont pas normalement dotés d'une capacité de loyauté unique. Ils peuvent avoir et ils ont souvent des identités et des loyautés multiples qui entrent en jeu à différentes occasions. D'un point de vue pragmatique, l'identification exclusive du citoyen à son État peut être contraire à ses intérêts. Il peut être un frein à l'ouverture aux autres et à la différence. Enfin moralement, on pourrait, avec Durkheim, poser l'argument selon lequel une personne incapable d'une variété d'identités manque de maturité (Martiniello, 2000).

Considérant les citoyens comme des acteurs sociaux et suivant une approche orientée par la construction de leur mode de vie, Pierre W. Boudreault étudie les relations entre les nouveaux modèles de socialisation, les nouvelles dimensions de la culture démocratique et leurs orientations spécifiques. Il remarque cette tendance aux allégeances et aux appartenances multiples.

«En formulant l'hypothèse d'un pluralisme des engagements sociaux et politiques pour les acteurs urbains (Mulucci, 1996), la dispersion des représentations politiques s'accompagne de «représentations socioculturelles émergentes» basées sur les nouveaux axes de la socialisation urbaine (appartenances multiples, mixité, apprentissage). La combinaison des implications subjectives et des réseaux de coordination permet le développement de nouvelles formes de participation et de mobilisation. Ainsi il apparaît nécessaire d'étudier plus précisément les pratiques culturelles et urbaines qui sous-tendent les figures de citoyenneté : appartenances multiples, implication par réseaux, nouvelles formes de ruptures. » (Verpraet dans Boudreault, 2003, p. 95).

Parallèlement aux appartenances multiples, W. Boureault et Jeffrey (2007, p. XIV) remarquent également les nouvelles formes de ruptures qui apparaissent. Selon ces derniers, l'analyse des idées-chocs de notre époque n'est pas sans nous guider sur cette question. Ils parlent entre autres de la « refonte du politique issu de la modernité » de la « politique intérieure à l'échelle de la planète sans gouvernement mondial » et de la « constellation postnationale » (Habermas, 2000). Ils parlent du cosmopolitisme sans gouvernement planétaire dans le contexte de désengagement stratégique de l'individu postmoderne ou hypermoderne et de la redéfinition des territoires de coexistence intergroupe. Ils parlent également de la conscience accrue d'une interdépendance des entités juridico-politiques, de l'élaboration des cadres d'identification, de la saturation des limites nationales à l'intérieur desquelles une prétention égalitaire s'affirmait dans la prestation des services publics. À cela, ils ajoutent les nouveaux mouvements sociaux qui ont délaissé l'individu-citoyen. Ce dernier assurait jadis, à travers les signes de reconnaissance, son statut et sa place dans la structure sociale, sa famille, ensuite son milieu, son collectif de travail, ses institutions et ses services collectifs insérés dans un espace sociohistorique spécifique. »

Contrairement à l'époque contemporaine, qui est plutôt marquée par la globalisation économique où la valeur de l'individu prime sur la valeur du collectif, l'époque précédant ce vaste mouvement de contre-culture était animée par un « vouloir vivre ensemble » ou la valeur territoriale du collectif surpassait la valeur de l'individu. Il apparaît que « ce changement d'échelle suscite de nombreuses discussions chez les spécialistes des sciences humaines et sociales. » (Boudreault & Jeffrey, 2007, p. XIV).

Par ailleurs, en frais de rupture, force est de constater que la référence à l'État, notamment à l'État-nation ne semble plus être l'ultime autorité ; le gardien le plus légitime du pouvoir. Ultime parce pendant longtemps, l'État était « la figure privilégiée du vivre ensemble dans un monde découpé en territoires clairement bornés » (Audigier, 2000). Aujourd'hui, le découpage territorial subsiste toujours, mais « la prévalence croissante des droits et des intérêts privés sur les droits et les soucis politiques a pour résultat de miner la légitimité politique de l'état [...] » (Navet & Vermeren dans Vincent, 2003). Plus encore, cette prévalence des droits et intérêts privés dépouille le citoyen de ses pouvoirs et fragilise la situation économique mondiale.

Hannah Arendt (1984) a analysé le fait « que la perte des droits nationaux a entraîné dans tous les cas, la perte des droits de l'homme » (Hannah Arendt, 1984 dans Vincent, 2003 p. 289). Pratiquement confiné au rôle de maintien de l'ordre, il semble que l'État n'arrive plus à s'imposer alors même que le processus de globalisation restreint son champ de manœuvre. Plante (2003) croit que « ce n'est plus dans l'État-nation que la citoyenneté est appelée à évoluer, mais plutôt dans la création d'un espace public qui permettrait la constitution d'un peuple de citoyens » et il cite Vermeren qui dit qu'il s'agit de « passer du pouvoir *sur* les citoyens au pouvoir *avec* et *entre* les hommes, l'*entre* étant le lieu où se gagne la possibilité d'un monde commun ».

Laurence Cornu (dans Hubert Vincent, 2003) croit que l'on doit « penser ensemble institutions, actes, « trames sociales », trames humaines ». Il semble y avoir trop de clivages, de disjonctions, de conceptions qui s'opposent alors que la question du « vivre ensemble » doit être à la fois inclusive et expansive. Tensions des actes politiques, de l'État et des institutions d'un côté, tensions des institutions et des « trames sociales » de

l'autre. Cornu (2003) se demande si le fait d'avoir pensé séparément actes, institutions et « trames sociales » explique que chaque déploiement unilatéral se retourne en paradoxe. L'état et les institutions elles-mêmes comme système de places dans le monde peuvent être interrogés. Mais Cornu (dans Hubert Vincent, 2003) nous rappelle qu'« il n'y a pas d'institutions sans sujets qui en répondent et ne cessent de les ré-instituer. ». Arendt (1989) va dans le même sens lorsqu'elle dit que « les institutions politiques, bonnes ou mauvaises, dépendent d'hommes d'action pour leur pérennité [...] ». Les institutions ne nous dispensent pas d'agir. Selon Cornu (2003), le citoyen doit agir puisqu'il n'y a pas de citoyenneté sans « citoyens qui la recréent ». L'action et la mobilisation semblent être les avenues à favoriser. Kingwell (2000) insiste d'ailleurs sur ce qu'il appelle « the act of participation itself » en réitérant l'idée qu'il ne s'agit pas simplement d'un devoir de citoyen, mais bien d'une condition essentielle, une tâche qui incombe à tout citoyen qui veut se prévaloir de ce titre.

Face à ce contexte plus ouvert où institutions, actes, « trames sociales », trames humaines sont pensé communément, certaines craintes s'installent sur la question des allégeances et des « pluriappartenances ». De fait, Boudeault (2003) note les subtilités et les enjeux sous-tendus de la mixité et de la complexité des appartenances culturelles, ethniques et politiques au sein d'une même communauté voir d'une même société. Il cherche d'ailleurs à dépasser les démarches et les études de premier plan, bêtement interactionnistes et souvent limitantes, pour étudier plus largement les valeurs en jeu, les modalités d'échange entre les acteurs et les institutions d'allégeance apparemment différentes. Ultimement, et bien que cette démarche soit encore à l'état de "work in progress", il cherche à répondre à la question du « vivre ensemble » et à préciser les différents relais, réseaux, mobilisations qui relient les différents espaces sémantiques (sémantisation des valeurs à travers des actes) et les énonciations de citoyenneté. À travers ces relations de pluriappartenances, plusieurs auteurs (Daum, 2007 ; Juteau, 2002) tentent d'ailleurs de comprendre comment et quel type de citoyenneté soutenable peut être revendiquée ou promue à l'heure actuelle.

3.2.5 Les contextes de l'évolution de la citoyenneté

Il s'avère d'ailleurs que le (re)surgissement du terme de « citoyen » soit une façon de reprendre la question du 'vivre ensemble', question qui, selon les recherches menées par Audigier (2000), était presque stabilisée dans les États démocratiques pendant quelques décennies. Selon toute apparence, cette question revient de façon très vive aujourd'hui sous la pression de facteurs sociaux et du contexte de la mondialisation¹⁰. Il semble que « l'affirmation de la citoyenneté démocratique se veut une réponse aux mutations profondes de nos sociétés et aux dysfonctionnements de nos structures politiques, économiques, sociales et culturelles » (Weber dans Augibier, 2000). Nous ne pouvons donc pénétrer les avenues de la nouvelle citoyenneté sans interroger le ou les contextes commandant cette épithète.

Le contexte économique actuel en est un de remise en cause du modèle de développement mis en place dans l'après-Seconde Guerre mondiale. Sont également questionnées les « solutions » inspirées par le néolibéralisme, notamment celle mentionnée par Lévesque (2001), soit l'ouverture des frontières, la libéralisation et la restructuration de l'économie sans oublier sa financiarisation et la concurrence exacerbée (Orléans, 1999; Cohen, 2001). Ces transformations ont fait croître les inégalités entre sociétés du Nord et du Sud de même que celles au sein de toutes les sociétés. Plus précisément, on parle ici d'une montée du chômage, d'une nouvelle pauvreté, d'une exclusion sociale et géographique, d'une réduction des services collectifs et d'un ensemble de dégâts qui constituent autant de situations d'urgence (Boyer, 1997; Gélinas, 2000 dans Lévesque, 2001). S'installe donc **un nouveau contexte de nécessité** qui, toujours selon Lévesque (2001), donne lieu à une multitude d'initiatives de la part de la société civile à un moment où ni l'État ni les entreprises n'offrent de solutions à ces nouveaux besoins. Bien que la mondialisation ait entraîné de nouveaux besoins, elle permettrait également l'expression de nouvelles aspirations, notamment pour un autre

¹⁰ « exclusion d'une partie croissante de la population, mondialisation des économies dominées par des entreprises de plus en plus puissantes et mondialisation des cultures portées par les grands médias internationaux, mises en cause des références politiques privilégiées de ces deux derniers siècles en Europe que sont les États nations et leur dimension sociale plus récente d'État-Providence, risques de fragmentation ethnique et de multiplication de particularismes qui excluent, mises en cause de valeurs de base de nos sociétés, phénomènes de racisme et de xénophobie, etc. » (Audigier, 2000)

modèle de développement voire même une autre mondialisation. Le contexte n'échappe pas aux tenants de la nouvelle économie sociale et solidaire. Ils ne sont pas essentiellement motivés par la nécessité, mais plutôt par des aspirations; aspirations pour plus de démocratie, pour une société plus équitable, pour un développement durable, etc.

Sous cet angle, la mondialisation ne va pas dans une seule direction : “ elle crée des liens de solidarité dans certains endroits et les brise ailleurs ” (Giddens, 2000 dans Lévesque, 2001).

Si certains (Giddens, 2000; Lévesque, 2001) voient des opportunités de solidarité sociale (ex. : le commerce équitable, les entreprises favorisant le recyclage ou encore une agriculture biologique, le tourisme social et alternatif, les entreprises autogérées, l'épargne et l'investissement solidaire, etc.) dans les mutations du contexte socioéconomique et politique actuel, d'autres (Brauman, 1999 ; Audigier, 2000) ne partagent pas cet optimisme, spécialement face aux mutations (transformations/ évolution) du concept de citoyenneté. Ils ne s'imaginent pas que les opportunités de solidarité sociale soit à même de casser le moule du citoyen individualiste.

«Nous serions ainsi passés d'une conception de la citoyenneté qui mettait en avant les sentiments d'appartenance et où l'éducation correspondante accompagnait la transmission de ce sentiment par un accent très fort mis sur l'obéissance aux règles collectives, vers une conception plus individualiste et plus instrumentale de la citoyenneté, une citoyenneté qui privilégie la personne et ses droits et place en second plan l'affirmation des identités collectives partielles, au sens géographique et culturel, portées par les États. Identités et appartenances se modifient et s'expriment dans des contextes nouveaux et avec d'autres significations que nous devons apprivoiser. La vie nous renvoie de plus en plus fortement la force des imaginaires, des émotions, de l'affectivité dans la construction et l'expression de ces identités individuelles et collectives». (Audigier, 2000).

Profitons de cette ouverture pour avancer que dans l'optique d'une éducation à la « nouvelle citoyenneté », il serait tout à propos de chercher à transformer certains aspects de ces nouveaux contextes et leurs significations (dans la mesure où nous souhaitons lutter contre les abus du monde économique, contre les inégalités sociales, etc.) plutôt que de les accepter ou de les apprivoiser. En tentant de percevoir si les

participants réagissent face aux controverses sociales, nous nous inscrivons dans le registre des émotions.¹¹

Par ailleurs, comme nous l'avons vu, il semble que cette citoyenneté devenue « plus individualiste et plus instrumentale », qui « place en second plan l'affirmation des identités collectives », soit justement une tendance qui affermit l'apathie et l'indifférence des jeunes (Perrenoud, 1998a). Pour toutes ces raisons, la pédagogie de travail axé sur les controverses nous semble fondée. En encourageant le travail d'équipe, de concertation, de délibération, l'élève est appelé à sortir de son individualisme pour s'inscrire dans la dimension du travail collectif. Cette pédagogie s'inscrit dans une dynamique de transformation face à des problèmes sociaux « en contexte ».

Dans le cadre de notre travail, nous tentons d'inscrire ces problèmes ou ces controverses dans l'environnement social global au sein duquel ils se déploient. La tâche n'est pas mince, mais il s'agit en quelque sorte d'un exercice de style auquel les gens de sciences sont peu habitués. Par cela nous espérons leur permettre de comprendre comment certains problèmes sociaux (controverses), en apparence claustrés dans un secteur ou dans un domaine de recherche finissent par recouper ou engager plusieurs niveaux (plusieurs échelles), secteurs et contextes (interconnexions).

Martiniello (2000) se sert de l'idée du projet de citoyenneté multiple du Britannique Derek Heater (1990) pour expliquer comment s'amalgament les différents contextes auxquelles peut référer la citoyenneté. Le point de départ de Heater (1990) est « la reconnaissance de la nécessité d'une définition holistique idéale de la citoyenneté qui incorpore les différentes traditions de l'étude de la citoyenneté et les différentes dimensions géographiques envisageables. » (Martiniello, 2000). Pour ce faire, Heater (1990) élabore un cube de la citoyenneté.

¹¹ Puisque « La vie nous renvoie de plus en plus fortement la force des imaginaires, des émotions, de l'affectivité dans la construction et l'expression de ces identités individuelles et collectives. » (Audigier, 2000), nous pouvons espérer que la méthodologie aménagée (et même imaginée dans ce contexte précis) par l'équipe de chercheurs contribue à exacerber les dimensions affectives et émotives des participants (dans la construction de leurs identités individuelles et collectives).

«La première dimension de ce cube comprend une synthèse des cinq éléments de la citoyenneté, à savoir les aspects légaux et civils, les aspects politiques, les aspects sociaux, le sens civique et l'identité. La seconde dimension reprend les contextes géographiques dans lesquels peut s'inscrire la citoyenneté. Heater distingue le niveau local ou provincial, l'État-nation, le niveau continental ou régional et le niveau mondial. Enfin, l'aspect éducationnel constitue la troisième dimension du cube. Pour Heater, l'éducation à la citoyenneté fait partie intégrante de la citoyenneté. Elle vise à former un citoyen à trois niveaux : la connaissance des affaires publiques de la communauté politique, les attitudes relatives au sens civique et les compétences techniques liées à la participation politique, à l'exercice de la citoyenneté. Le cube de Heater comprend ainsi 60 cellules qui donnent l'image d'un citoyen multiple selon les droits et les trois dimensions évoquées. » (Martiniello, 2000, p. 38).

Cela dit, le contexte global, auquel nous référons plus communément comme « contexte de la mondialisation », ne s'inscrit pas uniquement dans une dimension « globale » ou « mondiale ».

Le contexte peut être considéré comme l'environnement dans lequel chacun vit, comme un objet dont la transformation est nécessaire pour affirmer les principes liés aux droits de l'homme. Dans ce second sens, il s'agit alors de modifier le ou, plus exactement, les contextes pour mieux permettre à chacun d'exercer ses droits (Audigier, 2000).

Chez Audigier (2000), on peut distinguer différentes échelles en ce qui a trait au contexte et les réalités qu'il recouvre. Il s'agit des contextes locaux, des contextes d'États et des contextes liés à la mondialisation. Audigier (2000) les décrit ainsi :

- les contextes des États, avec leurs traditions, leurs cultures, leurs institutions et leurs lois. Ces États sont des espaces et des cadres dans lesquels les citoyens débattent, s'opposent, confrontent leurs conceptions de la citoyenneté, du pouvoir, de l'éducation, de la vie ensemble, etc.
- les contextes locaux, en considérant que le terme de local peut désigner des espaces de tailles et de configurations très variées
- les contextes plus englobants liés aux phénomènes de mondialisation et qui désignent alors des processus et des évolutions qui incluent les réalités locales et étatiques.

Ces échelles de contextes ont une influence sur le sentiment d'appartenance (plus ou moins fort) dépendamment des individus et de leur l'environnement. Les niveaux d'appartenance (appartenance à leur collectivité locale, au pays, voire à la planète) diffèrent chez les citoyens. Selon certains (Hébert & Sears, 1999), « presque tous ont un certain sentiment d'appartenance à chacun de ces regroupements. Cependant, selon les individus et les groupes, l'une de ces appartenances sera perçue comme dominante ». Constant (2000) rappelle toutefois qu'au-delà des échelles de contextes, l'appartenance repose aussi sur la question de l'inclusion et de l'exclusion qui commande une gamme assez large de définitions de la citoyenneté qui vont d'une conception étroite à une conception large des droits des citoyens, d'une notion limitée à une notion étendue de la participation, « d'une appartenance fondée sur l'attribution et l'affiliation à celle fondée sur le choix et la participation » Plus encore, la conception plus individualiste de la citoyenneté, qui privilégie la personne et ses droits, semble placer au second plan l'affirmation des identités collectives donc la capacité à sentir une appartenance au groupe, à la collectivité.

Ouvrons une parenthèse afin de faire remarquer que la plupart des analyses portant sur le ou les contextes placent la cohésion sociale au centre de leurs préoccupations. Cette cohésion sociale est entendue comme un effort pour modifier le(s) contexte(s) afin de lutter contre le développement des marginalisations et des exclusions économiques et sociales. De fait, malgré ce que Lévesque (2001) appelle « la nouvelle économie sociale et solidaire », il semble que l'on assiste à un amenuisement de notre capacité à organiser ou traiter les conflits d'inégalité dans une société d'individus réputés égaux (Constant, 2000). Sans nier les difficultés et les souffrances qui accompagnent les inégalités et les maux sociaux, Audigier (2000) nous met en garde contre la tendance à accumuler des réalités très variées (fragmentation, corruption, individualisation) et fortement polysémiques. Cette façon de procéder provoque un effet alarmiste avec lequel il convient d'être prudent.

En ce qui a trait aux différentes échelles de contexte (local, national, mondial), Audigier (2000) ajoute que cette « distinction entre différents contextes selon des échelles territoriales demande à être complétées par une pensée en réseau. En effet, dans le monde

actuel, de nombreuses réalités économiques, sociales et culturelles, fonctionnent et se comprennent de plus en plus en terme de réseau, c'est-à-dire selon des systèmes de relations qui se jouent des frontières, notamment politiques et administratives. » Encore une fois, nous considérons que le travail sur les controverses sociales permet de mieux comprendre les relations qui s'articulent entre les échelles de contextes et la force des pouvoirs en jeu. Il semble que le fait de travailler sur des controverses sociales oblige les participants à travailler à différents niveaux et à comprendre les forces en jeu dans les nombreux litiges en cours.

D'autre part, puisqu'on cherche à comprendre les relations qui se jouent entre les différentes échelles territoriales et qu'on tend à rechercher une certaine cohésion sociale (même par le biais de luttes et de débats), on doit interroger la relation entre État, société civile et marché. Pour ce faire, nous présentons deux points de vue antithétiques en rappelant qu'il y a, bien sûr, des nuances à faire ainsi que des positions intermédiaires. D'un côté nous avons ceux qui croient que la société civile est un lieu d'initiative, de choix personnels et de liberté. Ils admettent la nécessité de l'existence et l'exercice de l'État, mais conviennent qu'il vaut mieux limiter au maximum son intervention. Pour eux, il s'avère essentiel de laisser le champ libre aux initiatives personnelles et « le bien commun » est le résultat naturel de l'expression des intérêts particuliers d'acteurs libérés au maximum de toute entrave et de toute contrainte. Ils expliquent la crise de la cohésion sociale par l'échec de l'État et croient qu'il est capital de laisser faire au maximum une société civile assimilée à une société de marché (Ex. : Société de Donald Trump). Les problèmes de réorganisation et de gestion dans les États capitalistes (dans leur forme d'État-providence) et les mutations actuelles nous poussent vers cette forme de configuration et ses orientations. Plus encore, la conception plus individualiste de la citoyenneté, qui privilégie la personne et ses droits, semble placer au second plan l'affirmation des identités collectives (sentir que l'on appartient au groupe) portées par l'État.

De l'autre côté, on retrouve une configuration qui met l'accent sur une puissance publique (État ou autre) garante d'un bien commun. Ce bien commun est construit et débattu dans un espace de délibération et d'égalité qui est légitimé et défini par la

citoyenneté démocratique. Pour eux, la crise de la cohésion sociale est le résultat de mutations qui sont imprégnées d'exclusions et de fractures sociales.

Audigier (2000) et Martiniello (2000) sont de ceux qui cherchent un agencement entre l'État (ses institutions) et la société civile. Ils ne croient pas qu'il y ait d'un côté les institutions publiques qui appelleraient éminemment à l'obéissance et de l'autre, une société civile hors de toute institution, regardée comme l'espace type de la liberté. Pour Audigier (2000), la liberté « [...] n'est pas le pur pouvoir d'un sujet hors d'une société, sujet qui ne trouverait dans cette dernière que des limites à ce pouvoir ». Il ajoute que « la liberté est une construction permanente qui s'établit dans la relation du sujet aux autres, au monde et à lui-même. Les institutions ne sont pas des obstacles, mais les cadres humains, normatifs et axiologiques, nécessaires à toute action. Ainsi, responsabilité est liée aux idées de liberté et de pouvoir et l'idée de chemin trouve ici tout son sens ».

3.3 L'éducation à la citoyenneté

Certains diront que l'école est le premier lieu où s'expérimente l'éducation à la citoyenneté. Audigier (2000) ajoute que l'éducation à la citoyenneté démocratique doit avoir une présence explicite et prioritaire dans les institutions d'éducation et de formation. La situation est telle que la tâche d'éveiller son élève à la reconnaissance « altéritaire » ainsi qu'aux enjeux sociaux et économiques de son temps incombe à l'enseignant (Galichet, 2002). Pourtant, nous l'avons vu, l'école est aujourd'hui très souvent mise en cause. Mises à part les difficultés de transposition didactique (Martineau, 1998), Perrenoud (1998e) se questionne sur la mission et la transparence de l'école :

Il faut se questionner à savoir si c'est la mission de l'école de civiliser, de rendre honnête, de rendre solidaire dans une civilisation qui ne l'est pas entièrement, qui contient le meilleur et le pire (Perrenoud, 1998e).

Perrenoud (1998f) se questionne également à savoir pourquoi l'école serait plus vertueuse que la société qui la paie. Audigier (2000) va dans le même sens que la pédagogie de la libération de Freire (1985, 1987) ou de Shor (1992) lorsqu'il demande : « Comment assurer un minimum d'égalité dans l'accès au savoir et la construction de compétences alors que l'école est aussi une institution qui, à la demande

même de la société, classe, hiérarchise, exclut?». Le risque étant toujours celui d'une éducation qui fasse la promotion des valeurs de la classe dominante (« valeurs cachées ») au détriment d'une pédagogie critique (libérée) axée sur le changement social.

Retenons simplement que l'école est à l'image de la société, qu'elle faillit (ou éprouve des difficultés) là où la société faillit. Pourtant elle reste, très généralement, « la seule institution stable qui accueille toute une classe d'âge et tente de lutter contre ce qui menace la cohésion sociale » (Audigier, 2000). Cherchant des éléments de réponse, Perrenoud (1998e) avance qu'on délègue à l'école le rôle d'être plus vertueuse et on la protège, dans une certaine mesure, des compromissions et de la violence du monde « parce qu'elle peut être un rempart contre la jungle et la guerre civile ». Ce dernier propose des objectifs très (trop ?) ambitieux qu'il convient probablement de relativiser et de remettre en contexte lorsqu'il avance que « L'enseignant doit reconstruire les bases du contrat social, enseigner la coopération et apprendre à ses élèves à mieux vivre les différences et les conflits ». Ce projet est ambitieux puisque l'enseignant (voir l'enseignement) est embastillé dans le contexte de la classe, claustré dans un système éducatif lui-même critiqué pour son manque de neutralité. Plus encore, Audigier (2000) note que l'école ne peut pas à elle seule rétablir la cohésion sociale et transmettre un certain nombre de valeurs alors qu'elle est immergée « dans un monde où cette même cohésion se délite ou change très rapidement de forme ».

Bien qu'elle soit l'objet de jugements et qu'elle connaît des changements, l'école demeure une institution indispensable pour l'éducation à la citoyenneté.

Développer des compétences dès l'école n'est pas une nouvelle mode, mais un retour aux sources, aux raisons d'être de l'institution scolaire.
(Perrenoud, 1998d)

Concernant l'école, Audigier (2000) suggère de prendre en compte trois domaines de compétences essentielles ; soit les compétences cognitives, les compétences éthiques et celles liées à l'action. Nous avons choisi de vous les présenter en insistant sur celles qui sont plus explicitement liées à notre travail de mémoire.

En ce qui concerne les compétences cognitives, il s'agit :

- **des compétences d'ordre juridique et politique**

Dans un certain sens, les compétences juridiques sont des 'armes' aux mains des citoyens pour défendre leurs libertés, protéger les personnes, contester les abus des pouvoirs, de ceux qui détiennent une autorité (Audigier, 2000).

- **des connaissances sur le monde actuel**

En effet, pour pouvoir intervenir dans le débat public et se prononcer de façon valide sur les choix offerts dans une société démocratique, il est nécessaire de savoir de quoi on parle, d'avoir quelques connaissances sur les objets qui sont ainsi discutés. Nous savons, mais nous semblons trop souvent oublier, que nombre de décisions aujourd'hui auront de conséquences demain (Audigier, 2000).

- **des compétences de type procédural,**

que l'on souhaite transférables et donc utilisables dans toute une variété de situations.

- **la connaissance des principes et valeurs des droits de l'homme et de la citoyenneté démocratique.**

En ce qui concerne les compétences éthiques, il s'agit :

- **des compétences éthiques et choix de valeurs** (liées à l'action)

La personne se construit elle-même et dans ses relations avec les autres selon un certain nombre de valeurs. Cette dimension éthique, constamment rappelée, a un aspect affectif et émotionnel. Le débat est ici permanent. [...] Les aspects affectifs et émotionnels sont toujours présents dès qu'il s'agit de se penser comme personne dans son rapport aux autres et au monde. [...] La citoyenneté

ne se réduit pas à un catalogue de droits et d'obligations, elle est aussi appartenante à un groupe, à des groupes, elle met très profondément en jeu les identités. Elle requiert donc une dimension éthique qui a aussi un aspect affectif, personnel et collectif (Audigier, 2000).

Cette dimension est très importante dans le cadre de cette recherche puisque c'est le développement de la part affective (réagir c'est vivre des émotions) que nous souhaitons analyser dans un contexte où l'élève se situe dans un rapport à la société (au monde).

Sur la question de l'éducation, Galichet (2002) va dans le même sens qu'Audigier (2000) qui affirme que la citoyenneté ne doit pas être réduite à un catalogue de droits et d'obligations. Selon Galichet (2002), elle ne doit plus être un apprentissage supplémentaire (à la socialisation et aux valeurs démocratiques) venant se « surajouter » aux autres apprentissages proprement scolaires. Elle doit plutôt en venir à transformer la signification même des apprentissages, en les appréhendant comme une tâche qui incombe à tous, enseignants et élèves, alors qu'actuellement, ils ne sont perçus que comme relevant de la seule responsabilité des enseignants. L'éducation à la citoyenneté « n'est pas une cure d'âme ou un appel aux bons sentiments, une heure par semaine, alors que pour le reste du temps on « fait le programme ». Elle n'a aucune chance si elle n'est pas au cours du programme, liée à l'ensemble des compétences et des savoirs » (Perrenoud, 1998f).

En ce qui concerne les compétences liées à l'action, il s'agit :

- **des capacités d'action**, parfois appelées **compétences sociales**.

[...] elles s'incarnent en capacité d'action, en compétences sociales, et contribuent à donner du sens à la présence de chacun aux autres et au monde. Il s'agit là de renforcer la capacité des acteurs à prendre des initiatives et des responsabilités dans la société (Audigier, 2000).

- **la capacité à vivre avec d'autres, à coopérer.**
- **la capacité à résoudre les conflits selon les principes du droit démocratique,**

[...] dans le souci d'entendre les parties en conflit et de tendre vers la vérité »
(Audigier, 2000).

- **la capacité à intervenir dans le débat public,**

à argumenter et à choisir en situation (Audigier, 2000).

Pourtant, il apparaît que la prudence soit de mise lorsqu'il question de promouvoir l'action à l'école. Il faut savoir faire la différence entre prendre des initiatives sociales (citoyennes) et investir le champ de l'action politique campé. Certains (Pech & Padis, 2004 ; Morin, 1990) nous mettent en garde contre les effets pernicioeux de l'action et plus spécifiquement de l'action politique. Sans avancer que l'action politique soit vaine ou stérile, Édgard Morin (1990) croit que « les actions politiques, aléatoires par nature, entrent rapidement dans un jeu d'inter-rétroactions "écologiques" qui les dirige dans un sens imprévu [...]. Autrement dit, l'action entre dans des processus qui échappent à la volonté voire l'entendement et la conscience de l'acteur ». Il ajoute que « contrairement à la vision où l'action fait corps avec l'acteur, un fossé s'ouvre dès les premières secondes entre l'acteur et l'action, et il va s'élargir de lui-même, à moins que l'action puisse être sans cesse suivie, rattrapée, corrigée, mais cela dans une course éperdue où l'action finalement distancera son poursuivant et ira se perdre dans le fouillis des inter-rétroactions de *l'Umwelt* social et naturel ».

François Julien (1996 dans Morin, 1990), plus radical, croit que l'action est inféconde. Il reconnaît que la matière politique est malléable et transformable. Il reconnaît également qu'en dépit des risques, l'homme a une mainmise sur la politique et qu'il peut espérer lui donner forme en lui imposant son dessein. Conscient que le chaos politique s'ouvre à toutes les initiatives, il constate que l'homme réagit au danger par la virtuosité de son action. Il ne sanctionne pas ses intentions. Pourtant, il avance que même si l'intention est bonne, tout agir déforme le cours naturel des choses. Tout agir bloque

momentanément le réel, alors que tout nous montre que le réel est en évolution continue; « le contraire de l'agir (négatif) sera donc d'en épouser le cours et de s'y conformer : il convient toujours d'accompagner le réel pour qu'il puisse évoluer à son gré - au nôtre en *même temps* qu'au sien ». Selon lui : « Si l'on se retient d'agir, c'est pour laisser advenir et que le monde "de lui-même" puisse "se transformer"; la *transformation impliquée* se substitue à l'*action dirigée* ».

Cet idéal nous apparaît noble, mais nous semble impraticable. Bien que nous reconnaissons l'intérêt de l'exercice "herméneutique" pratiqué par Julien (1996 dans Morin, 1990), nous questionnons sa pertinence et sa transposition dans le milieu de l'enseignement. Peut-être comprenons-nous mal de quel type d'action (d'agir) il est question ? Peut-être que ce 'non-agir' (laisser advenir) est pensé dans un contexte particulier et précis ? Étant donné les déséquilibres et les injustices sociales qui caractérisent nos sociétés et considérant la montée fulgurante et le pouvoir des grandes puissances économiques ; considérant leurs effets et leurs répercussions sur les sociétés de ce monde, la passivité contemplative, même entonné au nom du respect du réel, ne nous semble pas une option.

Nous estimons d'ailleurs que cette retenue face à l'action politique (Morin, 1990 ; Julien, 1996) se destine plus spécifiquement à des projets proprement politiques dans la mesure où ils peuvent avoir un impact politique considérable sur la société (ex. : provoquer des guerres). Au niveau pédagogique, l'éducation à la citoyenneté active semble plutôt encouragée. Audigier (2000) insiste sur le fait qu' « il n'y a de citoyenneté effective que celle qui s'exerce dans et par les actions de la personne ; inversement, la connaissance et la réflexion sur ses actes et leur signification sociale et personnelle, pratique et éthique, sont tout aussi importantes. Selon les dispositifs de formation et d'éducation, il convient de mettre l'accent sur la dimension la plus faiblement présente ».

On suggère trois manières différentes de prendre en charge les domaines de compétences que nous avons distingués : la vie scolaire, les enseignements eux-mêmes et les moments, lieux et possibilités d'initiatives laissées aux élèves en dehors de l'enseignement proprement dit. Peu importe la façon de faire et les moyens pédagogiques

proposés, l'éducation à la citoyenneté « doit mêler étroitement la construction de connaissances, la pratique et les actions avec la réflexion critique sur les unes et les autres afin de travailler sur les principes et valeurs qui sous-tendent cette éducation et de les expliciter ». (Audigier, 2000). La marche à suivre (cliché, panorama, clôture) lors de la construction d'un îlot de rationalité et l'exigence participative (qui doit déboucher sur une action sociale) qu'elle requiert nous amène à dire que le travail sur les controverses sociales enchâsse tous les jalons constructivistes nécessaires à la réflexion critique telle qu'entendue par Audigier (2000).

Pour éduquer à la citoyenneté, l'école doit voir à ce que son fonctionnement ne soit pas opposé aux droits de l'homme et aux libertés qu'elle enseigne. Ce faisant, on ne cherche pas à transformer l'école en forum permanent, mais simplement à mettre en place des structures de dialogue, d'échange, de régulation et de participation. Il s'agit surtout d'insister sur l'importance de faire place à des moments où les élèves sont en situation de développer leur autonomie, de prendre des initiatives et d'exercer des responsabilités.

D'autre part, du point de vue de l'enseignement, il semble que l'éducation à la citoyenneté soit souvent reléguée aux mêmes domaines de formation ou champs disciplinaires (disciplines ou matières). Alors qu'en Ontario il existe un cours obligatoire d'instruction civique pour les élèves de la 10^e année, au Québec, Bouvier (2007) faisait remarquer que depuis peu, on confie à l'enseignement de l'histoire un rôle fort important de socialisation politique. Éthier (2001) et Martineau (1998) endossent cette idée en affirmant que l'« histoire, dans sa transposition didactique en classe, peut être un lieu privilégié d'éducation à la citoyenneté » (Martineau, 1998). Précédemment, on la confiait tantôt à la philosophie, tantôt à la géographie. Hébert et Sears (1999) faisaient remarquer que jusqu'à récemment, on était venu à considérer « l'éducation à la citoyenneté comme étant la responsabilité de l'école dans son ensemble, et peut-être plus particulièrement du programme d'études sociales » Audigier (2000) croit plutôt qu'aujourd'hui, « sur le plan des comportements et des relations entre les personnes, toutes ces matières sont concernées puisque les situations d'enseignement et de formation mettent en présence des individus dont les actes doivent respecter les principes des droits de l'homme ». L'éducation à la citoyenneté est l'affaire de tous, nous dit Desautels (1999) : « bien

qu'on attribue trop facilement sa responsabilité aux enseignants de sciences humaines, plus précisément aux enseignants en histoire et en philosophie, il n'en demeure pas moins que les enseignants en sciences de la nature sont, plus que jamais, concernés ». Il ajoute qu'il est possible de concevoir une éducation aux technosciences qui accorde une place centrale à l'éducation à la citoyenneté pour tous les étudiants. Audigier (2000) le seconde en avançant que :

Les sciences apportent aussi une contribution essentielle, d'une part sur le plan des contenus puisque nous vivons dans un monde de plus en plus marqué par la science et la technologie, d'autre part sur le plan des méthodes et de la formation intellectuelle, notamment critique, par le développement du 'goût de la vérité', la recherche de la justesse du raisonnement et de la langue, l'appel à l'imagination (Audigier, 2000).

Ajoutons à cette brève liste de disciplines d'enseignement traditionnel les technologies nouvelles qui, dans la diversité de leurs supports matériels, de leurs potentialités et de leurs usages, ont une place centrale dans l'éducation à la citoyenneté. Leur maîtrise ouvre à de nouvelles compétences que l'éducation et la formation se proposent de cibler.

Quels que soient les matières et les contenus en jeu, « tous les travaux récents insistent sur l'autonomie de l'élève, de l'apprenant, sur les méthodes actives qui font appel à l'initiative, à la découverte, à l'esprit de recherche, à la responsabilité, à l'expérience rigoureusement bâtie et réfléchie »(Audigier, 2000). Galichet (2002) nous rappelle que jusqu'ici nous avons été habitués à ce que l'éducation à la citoyenneté soit réduite, d'un côté, à une simple acquisition de connaissances sur les structures politiques et les données culturelles de la nation, et de l'autre, à l'acquisition de compétences sociales liées à la vie dans un groupe, aux capacités à participer à un débat collectif, à une action commune. Il ajoute que « l'introduction, dans cette éducation, d'une dimension d'ouverture pédagogique à autrui est de nature à faire le lien entre elle et les apprentissages proprement scolaires, alors que, jusqu'à présent, elle se juxtapose à eux sans que le lien soit perceptible ». Galichet (2002) s'inspire des propos de Philippe Meirieu lorsqu'il ajoute que « la tâche de cette éducation universelle de tous par tous

incombe, non à des enseignants professionnels, dans des structures et à des périodes spécifiquement dévolues à cet effet, mais à tous et à tout moment.

Bien que l'objectif de cette recherche ne soit pas de ratifier les pratiques d'éducation à la citoyenneté en classe de science de la nature, nous endossons l'initiative. Dans les situations d'enseignement, dans les écoles et dans les autres lieux où l'éducation à la citoyenneté est présente, que ce soit à titre de projet explicite ou d'intention plus discrète, nous ne pouvons faire que des choses limitées et modestes. Il semble que « la dimension pragmatique, l'écoute du réel et des personnes sont des conditions indispensables de la réussite » (Audigier, 2000). Il nous apparaît que cette modestie est le gage même de la réussite de ces actions et de leur participation à l'affirmation, au développement et à l'approfondissement de la citoyenneté.

Puisque l'écoute du réel et des personnes sont des conditions indispensables de la réussite (Audigier, 2000), nous ne pouvons négliger le réel ou la réalité dans laquelle nos jeunes évoluent. Quels sont les cultures, les styles de vie, les choix socio-économiques et les formes de participation politique qui s'offrent à eux? Comment en sont-ils affectés? Lesquels privilégient-ils?

3.4 Culture de la jeunesse

3.4.1 Avant-propos

Pour la section qui suit, nous tenons à souligner, comme plusieurs (Muxel, 2003, 2006 ; Schehr, 2000 ; Molgat, 2008) l'ont déjà avancé, que les jeunes ne forment pas un groupe homogène et qu'ils ne partagent pas tous les mêmes valeurs et les mêmes opinions. Des différenciations se notent suivant si les jeunes viennent d'un milieu rural ou urbain, s'ils sont francophones, anglophones ou autres, s'ils sont plus ou moins scolarisés, s'ils sont issus de milieux socioéconomiques, ethniques et familiaux différents, etc.

Les définitions de la jeunesse sont nombreuses et font souvent l'objet de débats. Les jeunes sont-ils des enfants, des adultes, des adolescents, des jeunes adultes ou encore, pour employer des termes devenus populaires, des « adultes émergents » (Arnett, 2004) ou même des interminables adolescents (Anatrella, 1988)? La plupart des définitions de la jeunesse insistent sur une série de critères qui sont soit psychologiques, soit biologiques, soit encore sociologiques; d'autres définitions se bornent à des âges dictés par les institutions telles que l'école ou par des programmes gouvernementaux qui offrent un traitement différencié des clientèles en fonction de l'âge (Molgat, 2008).

Dans le même ton que Molgat (2008), nous souhaitons aborder la jeunesse comme une période de vie traversée par des transitions et des tiraillements. Nous l'abordons dans une perspective de parcours de vie jalonné par des trajectoires, des passages et des tournants. Pour Molgat (2008) « la jeunesse est comprise comme une période de la vie où les transitions et les tournants sont condensés et mènent de la dépendance à l'égard de la famille d'origine à l'indépendance financière et résidentielle, et vers la formation du couple et de la famille. En général, les trajectoires des jeunes les dirigent de l'école au marché du travail, de la vie chez les parents à l'occupation d'un logement à soi et du célibat à la vie de couple et les débuts de la vie familiale » Il faut cependant noter qu'il s'agit ici de généralités puisque certains jeunes peuvent suivre des parcours plus normatifs alors que d'autres peuvent choisir des parcours plus marginaux.

3.4.2 La jeunesse aujourd'hui

Depuis plusieurs années déjà, les cultures, les valeurs et les styles de vie des jeunes ont fait l'objet de travaux approfondis (Molgat, 2008; Audigier, 2000). Nous l'avons vu chez Bantigny (2008), les jeunes sont à la fois symbole de dynamisme (modernité) et source d'inquiétudes en raison de leurs déviances, de leur non-conformité et de leur prétendu désintérêt politique.

Il est fréquent d'entendre observer que les valeurs des jeunes diffèrent de celles des adultes et de celles des cohortes et générations antérieures. Dans cette perspective, des inquiétudes apparaissent fréquemment au sujet de l'adhésion des jeunes aux institutions qui ont été construites par les générations précédentes, [...]. L'adhésion des jeunes aux institutions démocratiques traditionnelles telles que les partis politiques, le système électoral ou le parlement, suscite aussi plusieurs interrogations à la suite de la faible

participation des jeunes aux scrutins électoraux des dernières années. Dans ce domaine, les jeunes d'aujourd'hui sont souvent décrits comme étant apolitiques, pour ne pas dire apathiques (Molgat, 2008).

Exposant un certain nombre de données collectées au Québec, Deniger (1996) explique cette démission politique par la conjoncture de crise et de mutations que traverse actuellement le Québec. Cette conjoncture de crise semble caractérisée par un ensemble d'exclusions et d'inégalités sociales qui freinent le mécanisme d'intégration sociale fondé sur le travail salarié. La précarité d'emploi dont les jeunes sont proies, en comparaison avec la génération les ayant précédée (baby-boomers), instaure un climat de désillusion face à l'avenir professionnel et, par ricochet, face à l'engagement politique. Plus encore, ce blocage des mécanismes d'intégration, naguère fondé sur le travail salarié, entraîne « une détérioration marquée de la condition socio-économique d'une large fraction de la jeunesse et un changement significatif des orientations des politiques étatiques s'adressant à cette même catégorie sociale » (Deniger, 1996). Il semble d'ailleurs que ces orientations politiques étatiques leur soient défavorables et qu'elles tendent à miner leur participation et leur capacité à investir la sphère sociale (O'Neil, 2007 ; Muxel, 2006 ; Molgat, 2008 ; Gauthier & Piché, 2001). Les gouvernements enregistrent une perte de confiance chez les jeunes ; ces derniers considérant qu'ils ne se préoccupent pas des problèmes qui les touchent.

Démographiquement désavantagés, les jeunes n'arrivent pas à s'imposer, à trouver leur place et à investir les lieux du pouvoir. Madeleine Gauthier et Lucie Piché (2001) rappellent qu'au cours des années soixante, on a assisté à une réelle montée des jeunes qui demeure inégalée à ce jour au Québec. Ces jeunes, qu'on nomme aujourd'hui les «baby boomers», s'imposaient aux institutions et aux structures existantes par la force du nombre. Leur nombre croissant leur permettait de « réclamer un meilleur système d'éducation, des services socioculturels plus adéquats et un droit de parole dans les lieux décisionnels » (Gauthier & Piché, 2009). C'était en quelque sorte des années de choux gras et il est inutile de rappeler que la conjoncture leur était plus que favorable en cette période (au Québec) caractérisée par la consolidation précipitée de l'État providence et par un climat d'effervescence contestataire. Selon Gauthier et Piché (2009), c'est

l'ensemble du climat qui régnait à l'époque qui venait cautionner leurs revendications et justifier la demande de participation des jeunes à la vie sociopolitique. Ces cohortes ont vieilli et approchent maintenant l'âge de la retraite, mais leur poids sociopolitique se fait encore bien sentir, spécialement dans le nouveau contexte du désengagement de l'État. De fait, cette population vieillissante semble encore tenir les rênes du pouvoir, contraignant les jeunes générations qui les suivent à rester dans l'ombre (spectateurs écroués).

Dans un contexte de désengagement de l'État, les orientations de la société risquent bien de recevoir l'impulsion de ceux qui sont les plus nombreux et qui se retrouveront bientôt à l'âge où les besoins sont d'un tout autre ordre que ceux des jeunes. Par exemple, l'accent mis sur les services de santé en ce moment n'est pas que de nature économique, mais suit une demande nouvelle qui s'imprime sur la toile de fond du vieillissement de la population. Les décideurs sont d'autant plus sensibles à ce type de demandes qu'ils appartiennent aux mêmes cohortes et que diminue le poids relatif des jeunes d'aujourd'hui sous l'effet de la baisse de la natalité. Sans une participation active dans les instances décisionnelles, les priorités des jeunes ne risquent-elles pas d'être marginalisées? (Gauthier & Piché, 2001).

Pour toutes ces raisons, « les jeunes d'aujourd'hui ont des points de vue sur le marché du travail qui tranchent avec ceux des jeunes qui les ont précédés » (Molgat, 2008). Deniger (1996) va plus loin et ajoute que la crise du travail ou du marché du travail apparaît comme un élément important de l'explication de la « crise de la jeunesse ». La crise de la jeunesse « revêt également les traits d'une mutation du modèle culturel de la jeunesse qui se traduit principalement par une indétermination accrue et une redéfinition de la place de cette catégorie sociale au sein d'un système organisé et stratifié de statuts, de rôles sociaux et de ressources » (Deniger, 1996). La redéfinition de la place de cette catégorie sociale (jeunesse) s'effectue à plusieurs égards. Bien que les jeunes d'aujourd'hui continuent d'accorder une place centrale à la famille, au travail et même à la politique (nous avons tort d'avancer qu'ils se désintéressent massivement de la politique), les chemins et les parcours qu'ils prennent sont différents et, selon Deninger (1996), plus complexes et tortueux en raison des conditions socio-économiques actuelles.

Par exemple, on constate l'allongement de la jeunesse caractérisée par de longues périodes de transitions avant le franchissement de certains seuils. Nous parlons ici des transitions entre l'école et le marché du travail, entre la vie au domicile des parents et l'indépendance résidentielle, entre le statut de célibataire et la formation du couple et de la famille, etc. (Clark, 2007; Beaujot & Kerr, 2007; Fournier et al., 2002, Gauthier, 2003; Mitchell, 2006; Molgat, 2002; Shaienks et al., 2006). Nous parlons également d'une scolarisation plus longue, surtout celle des jeunes femmes, qui joue un rôle de premier plan dans les changements ci-haut mentionnés. Les enquêtes répertoriées montrent que la scolarité et le diplôme sont valorisés par la plupart des jeunes, surtout parce qu'ils sont concernés par l'emploi, la carrière et la réussite sociale (Royer et al., 2004).

Les études sont pour eux une manière de « devenir quelqu'un », un gage de l'autonomie future parce qu'elles permettront de trouver un bon emploi, ou encore un investissement à plus long terme pour la carrière. En ce sens, les études sont valorisées parce qu'elles orientent vers l'avenir et leur utilité immédiate est rarement soulignée (Molgat, 2008).

Deniger (1996) pousse la réflexion en avançant que la détérioration de conditions socio-économiques des jeunes et la mutation du modèle culturel de la jeunesse dérèglent certains déterminants de la construction sociale du jeune lors du passage à l'âge adulte comme, par exemple, la constitution d'un ménage et l'insertion et le choix de l'emploi. Il faut également réaliser que leur perception du travail est plus utilitaire (avoir un bon salaire) et moins orientée par le statut que leur confère leur emploi. Cette tendance pourrait s'expliquer par le fait que les jeunes sont davantage concernés par des emplois instables et non permanents (précarité d'emploi) à l'issue d'une présence plus longue dans les institutions scolaires, mais également « par les restructurations du marché du travail qui ont fait en sorte que la qualité des emplois auxquels ils peuvent accéder a changé » (Molgat, 2008). D'autre part, Molgat (2002, 2008) note que les parcours sont moins linéaires et qu'ils sont jonchés de revirements, de retours et d'intermittence, notamment en ce qui a trait à la formation et à l'insertion professionnelle.

Ici, les transformations du marché du travail vers un ordre économique postindustriel selon lequel l'économie manufacturière s'est réorientée en faveur de la production de « biens du savoir » et de « services personnels » favorisent la

scolarité plus longue (Beaujot et Kerr, 2007 : 16) et semblent rendre plus problématique l'insertion professionnelle stable et permanente des jeunes, surtout chez les plus faiblement scolarisés (Molgat, 2008).

Ces transformations du marché du travail mettent en évidence le fait que les jeunes sont de plus en plus appelés à prendre eux-mêmes des décisions (Walther, 2006) alors même que Deniger (1996) nous rappelle la perte de pouvoir et de capacité d'action dont la jeunesse souffre. En ses propres termes Deniger (1996) avance que la transformation du marché du travail « se caractérise aussi par une perte de la capacité d'action conférée à une fraction significative de jeunes dans les pratiques sociales autorisées dans le cadre de cet ensemble segmenté et, enfin, par une transformation de la représentation que la société se fait de sa jeunesse et de la représentation que se font les jeunes du groupe social qu'ils forment ». Nous avons d'ailleurs déjà vu, chez Muxel (2001, 2003, 2006) et Batigny (2008), les conflits intergénérationnels et les problèmes d'identité et d'appartenance qui découlent de ces problèmes de représentation ou, si l'on peut dire ainsi, "d'étiquette". Les jeunes sont étiquetés "d'ignares", "d'individualistes" et de "dépolitisés". Ils suscitent de façon récurrente les inquiétudes des observateurs alors qu'ils cherchent eux-mêmes à se camper et se définir dans un monde en proie à la mouvance et aux instabilités.

C'est d'ailleurs probablement pour ces raisons que les jeunes « ne se posent plus la question de la révolution en tant que tactique politique. En cela, ils ont hérité du désenchantement de leurs parents, mais aussi de la faillite des utopies mises à mal par l'expérience historique » (Muxel, 2006). On dénote même une aversion des jeunes pour les confrontations stériles liées à la politique partisane (Molgat, 2008). Alors même que la génération des aînés reproche aux jeunes leur manque d'engagement et de mobilisation politique, ces mêmes remettent en question une des plus importantes institutions de la démocratie comme système politique, soit le parlement (Molgat, 2008). Signe probable du désenchantement face aux institutions politiques qui marque là aussi une rupture avec les formes traditionnelles d'engagement. On pourrait dès lors se demander si malgré les reproches faites aux jeunes, il ne s'effectue pas un rapprochement entre le rejet des formes traditionnelles d'engagement des jeunes (cadres partisans, scrutin électoral, etc.)

et celui des aînés (taux de confiance qui a diminué, pour finalement rejoindre celui du groupe d'âge le plus jeune selon l'étude de Molgat, 2008).

Nous l'avons vu, plusieurs auteurs et chercheurs (Béguet, 2008; Batigny, 2008; Muxel, 2006; Roudet, 2005; Becquet et al., 2005; Vincent et al., 2003) notent une transformation des formes de participation ou d'engagement chez les jeunes. Ils parlent nouvelles formes d'expression politique qui, bien que plus expérimentales, montrent que les jeunes sont toujours prêts à agir pour défendre leurs idées et leurs intérêts. De fait, les études indiquent que les jeunes sont plus intéressés par la défense de causes que le regroupement politique et les aspects plus pratiques de l'organisation politique (Quénart, 2008). Il apparaît, en revanche, qu'« en mettant l'accent sur les formes « non traditionnelles » de participation politique et la défense des causes ou des droits, ceux liés à l'environnement et la mondialisation par exemple, on constate que les jeunes participent en grand nombre à plusieurs activités politiques » (MacKinnon et al, 2007 dans Molgat, 2008). L'étude canadienne de Molgat (2008) montre que les jeunes sont tout aussi engagés ou prêts à s'engager dans l'action politique que les cohortes qui les ont précédés. Seulement, ce dernier croit que si les jeunes sont un peu moins nombreux que leurs aînés immédiats à avoir effectivement participé à des engagements politiques, « cela peut s'expliquer par leurs années d'expérience moins longues, en particulier pour celles et ceux qui sont âgés d'un peu plus ou d'un peu moins de 20 ans ».

D'un point de vue plus sociologique ou même anthropologique, il faut également percevoir que les jeunes ont tendance à former leurs propres regroupements sociaux. On note que chez les jeunes, « les formes traditionnelles de participation politique et sociale, en tant que manières de s'insérer dans la société et de nouer des relations avec les autres, sont délaissées au profit de regroupements autour de « sous-cultures », le terme 'sous' désignant une catégorie spécifique à l'intérieur d'un ensemble que l'on appelle 'culture des jeunes' et non un jugement de valeur » (Audigier, 2000). Nous avons pourtant vu que les jeunes ne sont pas pour autant politiquement désengagés; ils optent simplement pour de nouvelles formes de participation politique, notamment par la voie de la manifestation ou par le biais de regroupements sur la toile (Muxel, 2002; Batigny, 2008). Bien que l'on reproche souvent aux jeunes le caractère insolite, éphémère et même individualiste de

leur “démarche manifestante” voire même de leurs mobilisations, il n’en demeure pas moins que ces mobilisations permettent l’affirmation de nouvelles identités collectives en devenir. De fait, si certains (Muxel, 2006; Becquet et al., 2005) admettent que leurs engagements sont de courte durée et qu’ils soulignent le caractère finalisé et ponctuel de certains mouvements de jeunes, il apparaît que la “démarche manifestante” soit pour le moins très formatrice du point de vue de la construction identitaire. Il est vrai qu’il s’agit parfois « [...] de mobilisations limitées d’acteurs refusant d’inscrire leur action dans une logique plus large que l’affirmation identitaire » (Hassenteufel, 1991), mais ces mobilisations façonnent le jeune et sont, dans certains cas, nécessaires dans le processus de maturation identitaire du jeune. Plus encore, il apparaît que la « mobilisation est en soi un moment décisif dans la construction des identités collectives, parce qu’elle est un élément structurant, une référence aux acteurs » (Chazel, 1975; Tilly, 1978; Reynaud, 1982 dans Hassenteufel, 1991).

Outre les termes « sous-cultures » ou « sous-groupes », certains utilisent aussi les termes « culture jeune » ou « contre-culture » pour souligner la marginalité à laquelle les jeunes sont souvent associés, mais également pour souligner un antagonisme entre ces jeunes et le reste de la société ainsi que la difficulté de les réconcilier avec les normes dites “adultes” (Baron et al., 2005). Il convient encore une fois d’être prudent et d’admettre la multiplicité des ‘sous-groupes’ issus de la ‘culture des jeunes’ ; certains modes de vie et certaines opinions peuvent être spécifiques à certains jeunes, sans pour autant faire du sens pour les autres (Bigot, 2007).

Plus encore, certains analystes expliquent ces ‘sous-cultures’ comme des façons pour les jeunes de s’opposer à la culture dominante et de créer, par le biais de leur habillement, leur musique et leurs activités (loisirs), des modes de construction identitaire comme autant de processus de socialisation. Plusieurs chercheurs (Parazelli, 2002; Dubar, 2000; Audigier, 2000 Malewska-Peyre, 1992; Hassenteufel, 1991; Melluci, 1988) se sont penchés sur les liens qui s’articulent entre la famille, l’école, le conditionnement social, les influences, les valeurs, l’identité et le processus de socialisation chez les jeunes. À l’issue de certaines recherches, il semble que chez les jeunes, les modes de construction identitaire fonctionnent souvent hors des institutions traditionnelles que sont

la famille et l'école (Audigier, 2000). De fait, en plus de comprendre une dimension générationnelle, l'affirmation de l'indépendance du jeune l'amène à se distancer et à remettre en question les institutions traditionnelles que sont la famille et l'école.

D'autre part, Audigier (2000) note qu'un certain nombre de chercheurs analysent ces 'sous-cultures' comme des instruments d'adaptation au changement social. De fait, les jeunes sont confrontés à un processus de mondialisation économique qui croît à une vitesse fulgurante et ils doivent s'adapter à cette nouvelle réalité. La société est en constante mouvance. Face à cette situation, les jeunes tendraient à se regrouper ('sous-groupes') afin d'exister en tant qu'entités effectives. Certains de ces 'sous-groupes' cherchent même à s'opposer à la fragmentation du social, caractéristique par excellence de notre société moderne ou 'tout va très vite'. De fait, le sentiment de vivre dans un monde en perpétuel changement accentue une sorte de 'zapping' permanent (Audigier, 2000). Malgré leur volonté, les jeunes n'y échappent pas.

I would like to write about how we, as human beings living in a Canadian society, have evolved over the years. [...] Our Major problem is that because we live in a society that is rushed, we as human beings and Canadians don't take the time to stop and actually think things through. Nowadays, we are so wrapped up in the «fastness» of life, that we don't stop to think of who we are as opposed to what we are » (sic) (Van Schendel dans Bogumil & Létourneau, 1998, p. 42).

Cette forme de 'zapping' est même caractéristique de certaines formes d'implication des jeunes dans la sphère sociopolitique¹². Nous l'avons vu, de nombreux

¹² Martineau (1998) croit que les dérives culturelles sont le produit d'une absence marquée d'intérêt pour l'étude et la recherche ainsi qu'un goût prononcé pour les explications chimériques ou magiques au détriment de convictions solides. Il ajoute que ce dérapage, qui incite les jeunes à réagir à l'apparence des choses plutôt qu'aux problèmes de fond, est apparu avec l'avènement des nouvelles technologies de l'information et des communications. Dans le contexte de la mondialisation et de l'économie de marché, il croit que nous évoluons dans une société ouverte, à tous les changements, à toutes les influences, à toutes les tendances, à toutes les modes et à tous les courants d'idées. Selon ce dernier, le jugement critique est donc constamment mis à l'épreuve, mais les jeunes n'ont pas toujours les référents nécessaires pour faire des choix avisés. Par exemple, dans cet univers où dominent la consommation et le loisir, la télévision aurait «un effet réducteur sur la pensée et le langage des individus» et les laisserait prisonniers d'un certain conditionnement mental. Il ajoute que le jeune a tendance à expérimenter l'immédiat et l'instantané et qu'il ne connaît qu'une succession de moments agréables. Le jeune ne dégage «ni un avant, ni un après de ces émiettements instantanés et ne s'exerce pas à ce que la durée et l'évolution requièrent.». Le traitement des objets télévisuels fait «disparaître tout référent pouvant permettre l'organisation de la pensée : le temps, l'espace et la causalité, cédant la place à la pensée magique». Le citoyen, centré sur lui-même, en vient à être dépourvu de tout sens de la continuité historique et «peu intéressé par la postérité».

chercheurs notent que l'incursion sociale des jeunes, lors de manifestations ou de mouvements de revendication, est très sporadique et passagère. De fait, « dans de nombreuses manifestations, l'important est avant tout de participer à l'événement qui se déroule au présent, événement qui n'existe lui-même que par et avec cette participation » (Audigier, 2000).

Par ailleurs, si certains insistent sur le fait que ces sous-cultures de la jeunesse ont la capacité et la tendance à mettre en question le contrôle des industries marchandes de la culture, d'autres mettent de l'avant le fait que ces mêmes industries influent et jouent un rôle déterminant sur les choix culturels de cette même jeunesse (habillement, loisirs, etc.). Albagli (2003) emprunte à Robert Reich (1993), l'auteur de l'ouvrage « L'économie mondialisée », cette expression de « manipulateurs de symboles » pour désigner la trame des gens à la tête du secteur concurrentiel. L'expression « manipulateurs de symboles » constitue « l'expression la plus achevée de la globalisation ». Elle est portée par « les forces d'un marché mondialisé, dont la conquête passe d'abord par la création et la promotion des signes d'appartenance. » (Albagli, 2003). Par le biais d'une étude sémiotique, Gilles Marion (2005) tente d'expliquer comment s'articulent les relations entre la mode, l'image, le marketing, l'identité, l'appartenance, l'individualité, le groupe ainsi que tout un ensemble de « systèmes discursifs » bien défini. Marion (2005) rappelle quelques-unes des nombreuses études savantes qui se sont efforcées de mettre à jour les objets de mode :

Pour Simmel (1895), la rivalité des classes rend compte du rythme caractéristique de la mode par la dialectique de l'imitation et de la distinction. Chez Veblen (1899), les dépenses des classes supérieures résultent d'un gaspillage ostentatoire où les objets de mode se définissent principalement par la signification qu'ils fournissent au rang social de leur possesseur. Bourdieu (1979) met l'accent sur le rôle de classement des objets de mode pour assurer à la fois la reconnaissance des membres d'un groupe entre eux et la distinction commune par rapport aux autres groupes. (Marion, 2005, p. 27).

Ce paradoxe de remise en cause et d'adhésion simultanée aux industries de la culture nous permet de saisir le pouvoir d'attraction que ces industries exercent sur les jeunes et de comprendre le poids déterminant et la puissance récupératrice qu'elles conditionnent. Ces contradictions montrent combien il est complexe de tenter de décrypter les 'sous-cultures' de notre jeunesse. Plus encore, au regard de la citoyenneté, l'interprétation de ces mouvements de jeunes est particulièrement délicate, surtout dans le contexte de la mobilité et des problèmes d'identités que nous connaissons. Audigier (2000) croit que « si l'aspect créatif et identitaire, des identités flexibles et mobiles, est indéniable, le poids primordial, voire unique, accordé au présent, à la satisfaction que l'on éprouve dans ce présent, éloigne toute prise en considération des questions que nos sociétés se posent et qui requièrent l'implication durable de tous les citoyens » De fait, il semble que dès qu'une expression plus directement politique se fait jour, elle est centrée sur une seule question ou un seul évènement et non sur le long terme. Becquet et al. (2005) ont d'ailleurs montré comment les jeunes adoptent des formes de participation ancrées dans le quotidien. Ces formes de participation les engagent sur le plan de leurs préoccupations personnelles, individualisées et de manières limitées dans le temps. Il apparaît donc que les jeunes considèrent les problèmes de façon très fragmentée. Bien qu'ils se sentent concernés et qu'ils souhaitent protester contre certains abus du monde marchand, Audigier (2000) croit que l'ordre social et son éventuelle mise en question ne sont pas l'objet principal de ces sous-cultures.

CHAPITRE 4

LA MÉTHODOLOGIE

Maintenant que nous avons fait un tour d'horizon sur le concept de citoyenneté tout en traitant du contexte de la mondialisation et du contexte scolaire au sein duquel elle doit se déployer (et s'enseigner), nous pouvons, à présent, traiter les aspects plus méthodologiques de cette recherche.

Gardons en tête que, face au diagnostic d'apathie politique avancé par de nombreux chercheurs, nous cherchons à voir si les participants réagiront à la controverse sociale à l'étude.

4.1 Type de recherche

Notre recherche s'inscrit dans une démarche ethnographique exploratoire. Basée sur les méthodes de l'observation (peu "participante") et de l'entretien (prou"participante"), notre démarche nous a permis de jeter un regard nouveau sur certaines réactions affectives (ou certains aspects) manifestées par les participants tout au long de l'étude d'une thématique problématique (controverse). Cette recherche s'effectue dans le cadre d'un projet de recherche plus vaste qui propose des pratiques de conscientisation citoyenne (proposition didactique = collectifs de recherche). Il n'est donc pas surprenant de constater que nos données sont liées aux "logiques internes" qui gouvernent le collectif de recherche à l'étude.

Notre démarche ethnographique est liée à ce que Karsenti et Savoie-Zajc (2000) appellent la recherche qualitative et interprétative en éducation (échantillonnage théorique, collecte de données, analyse de données qualitatives, etc.), recherche au sein de laquelle l'interaction entre chercheurs et participants est privilégiée pour mieux comprendre le sens donné au phénomène étudié. Notre choix s'est arrêté sur le courant ethnographique en éducation (Pierre Erny, 1991) parce qu'il offre beaucoup de latitude et permet de sortir du modèle archaïque « savant vs observé ». Notre recherche s'inscrit dans le registre des émotions (voir si les participants vont réagir à l'étude des

controverses) telles de décrites par Wallon (1934, 1938) et Malrieu (1952) et amorce également une réflexion sur le mode d'altérité qui apparaît dans l'étude des personnes et des activités humaines.

Sans nous étendre sur tout le débat épistémologique qui caractérise encore à ce jour l'enquête empirique en ethnographie (débat entre l'ethnologie intégrative, l'ethnologie narrative, l'ethnologie combinatoire, etc.), nous souhaitons simplement mentionner que nous nous inspirons de ce modèle sans prétendre y adhérer totalement. Notre enquête est de type exploratoire puisque notre échantillon (5 sujets) est trop limité pour que nous puissions prétendre à une enquête de type empirique. Cependant, à l'image de l'enquête empirique en ethnographie, nous tenons compte du fait qu'un certain nombre de « phénomènes étudiés ne peuvent être découverts par déduction, ou par réflexion » (Dodier & Baszanger, 1997). Plus encore, la démarche ethnologique est ouverte à ce qui se passe avant, pendant et après la collecte de données et elle met l'accent sur l'observation directe, *in situ*, des activités ancrées dans un contexte ou dans un terrain.

Concernant l'exigence d'ouverture, il s'agit d'être ouvert par principe, au-delà du souci de planification méthodique des observations, à la découverte des repères et des outils que les personnes mobilisent d'elles-mêmes dans leurs activités, pour interagir avec d'autres individus et plus généralement avec le monde (Dodier & Baszanger, 1997).

La prise en compte de cette exigence d'ouverture nous amène à favoriser *l'enquête in situ* plutôt que *l'enquête codifiée a priori*. Dans le cas de notre recherche, cette dernière nous apparaît trop contraignante puisqu'elle aborde « [...] les activités des personnes selon des plans stricts, sur la base d'items et de règles définis préalablement et qui, de ce fait, rendent difficilement compte de ce que les activités concrètes recèlent d'imprévu dans leur déroulement. » (Dodier & Baszanger, 1997). Nous avons préféré pouvoir tenir compte des imprévus, pouvoir ajuster nos positions et même revenir sur celles-ci (ainsi que sur les conditions d'enquête) si nécessaire. De cette manière, les qu'enquêtés et les enquêteurs ont pu se conduire de manière « endogène », c'est-à-dire non alignée par le dispositif d'enquête. Il nous a toutefois fallu jauger la tension entre l'exigence de souplesse (liée au principe d'ouverture), et celle qui nous oblige à respecter un minimum

de méthode dans la conduite de notre enquête. C'est pour cette raison précise que nous avons choisi un courant distinct de l'enquête empirique : le « Grounded theory » aussi appelé la « Théorie enracinée ». Ce courant fournit un protocole d'enquête bien définie et une méthodologie essentiellement inductive mais également déductive (Siegel, 1997), qui est idéal pour le type de recherche que nous préconisons.

4.2 La question méthodologique

La théorisation enracinée (grounded theory), que certains appellent la théorisation ancrée (Paillé, 1994), est une méthodologie qui s'éloigne des modèles auxquels on avait été habitués au cours des années soixante-dix et quatre-vingt. Elle est une approche qualitative utilisée pour analyser les processus sociaux se manifestant au sein (à l'intérieur) d'interactions humaines en contexte. En d'autres mots, l'application de cette approche a pour objet l'explicitation de structures (ou de processus sociaux) provenant (qui sont dérivées de ou ancrées dans) des données empiriques. Cette théorie fut initialement proposée par Barney G. Glaser et Anselm L. Strauss (1967) dans un ouvrage intitulé « The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research ».

Selon cette approche, les données sont systématiquement récoltées et analysées à travers le processus de recherche (Strauss & Corbin, 2004, p. 30). Pour cette raison, il nous était impossible de débiter le projet avec une théorie préconçue; se sont les données qui nous ont permis de faire émerger la théorie.

Idéalement et résumée comme telle dans plusieurs ouvrages de méthodologie, une recherche est planifiée, conçue et proprement "menée à terme" [...] Mais, comme n'importe quel chercheur expérimenté vous le dira si on lui pose la question à ce sujet, la recherche est plutôt une "affaire désordonnée". Cela ne signifie pas que les résultats sont incorrects ou inutiles; cela signifie plutôt qu'une recherche se déroule rarement de manière identique à sa planification initiale (Strauss & Corbin, 2004, p.55)

Strauss & Corbin (2004) disent viser un équilibre entre la science et la créativité en faisant de la recherche. Contrairement à ce que l'on pourrait penser au premier abord, cette méthodologie n'est pas sans procédures permettant de fournir de la standardisation

et de la rigueur dans le processus de travail. Par contre, « ces procédures ont été conçues pour ne pas être suivies de manière dogmatique, mais plutôt pour être utilisées de façon créative et flexible par des chercheurs selon leur propre jugement » (Strauss & Corbin 2004, p.31). On le conçoit bien dans le plus récent livre de Strauss & Corbin (2004) : Les fondements de la recherche qualitative.

Savoir et compréhensions peuvent prendre plusieurs formes. Nous savons que les lecteurs vont considérer le contenu de ce livre comme des éléments placés sur une table de *smorgasbord*, qu'ils peuvent sélectionner, rejeter ou ignorer selon leurs propres envies et besoins. Et il en va ainsi. Certains vont utiliser nos techniques pour produire de la théorie, d'autres pour faire des descriptions utiles ou pour faire de l'ordonnancement conceptuel (de la classification et de la théorisation), d'autres encore vont intégrer nos techniques aux leurs (Strauss & Corbin, 2004, p. 25).

Plutôt que d'être linéaire, nous décrivons notre approche comme étant circulaire, rétroactive, évolutive et multidirectionnelle. Ce processus circulaire implique un constant va-et-vient dans la recherche d'atteinte des objectifs de recherche. En parlant de la pensée créative sollicitée chez le chercheur, Strauss et Corbin (2004) admettent que ce dernier doit chercher à « utiliser des formes non linéaires de réflexion telles que revenir, avancer et tourner autour d'un sujet afin d'obtenir une nouvelle perspective ». Cet aspect non linéaire qui a trait au chercheur et à son protocole méthodologique rend la description et la compréhension de cette approche (théorisation enracinée) plus laborieuse. Par souci de ne pas perdre le lecteur, nous avons choisi de présenter nos propres schémas (figures) de manière plutôt linéaire afin de rendre notre protocole de recherche plus accessible. Ces schémas (figures) ne seraient pas forcément cautionnés par les partisans de cette approche puisqu'en présentant des schémas, certains pourraient dire que nous enfreignons l'idée de présenter un « design ouvert ». Dans les faits, les concepteurs de cette approche ne prescrivent pas de modèles ou de schémas puisqu'ils préfèrent laisser au chercheur le soin de construire ses propres modèles en fonction des orientations suggérés par sa recherche et par l'émergence des données. De fait, si nous transgressons (uniquement conceptuellement) l'idée du « design ouvert », ce n'est pas par opposition ou par manque de maîtrise du sujet mais plutôt pour permettre aux lecteurs de comprendre comment nous avons procédé pour l'analyse des données. Certaines des sections qui suivent seront

accompagnées des dits schémas explicatifs (figures) auxquels nous greffons le plus souvent un lexique (texte) tiré de l'ouvrage de référence de Strauss et Corbin (2004). En plus clair, outre le tableau intitulé fig. 1 (Schéma du cadre conceptuel général.) de Gagnon et Pagé (1999) présenté dans le cadre conceptuel, tous les tableaux ou schémas (figures 2 à 17) furent conçus par l'auteure de ce mémoire. Par contre, dans ces tableaux, une partie du vocabulaire et des définitions plus techniques sont empruntés à Strauss et Corbin (2004). Nous avons donc procédé à l'utilisation de guillemets le cas échéant.

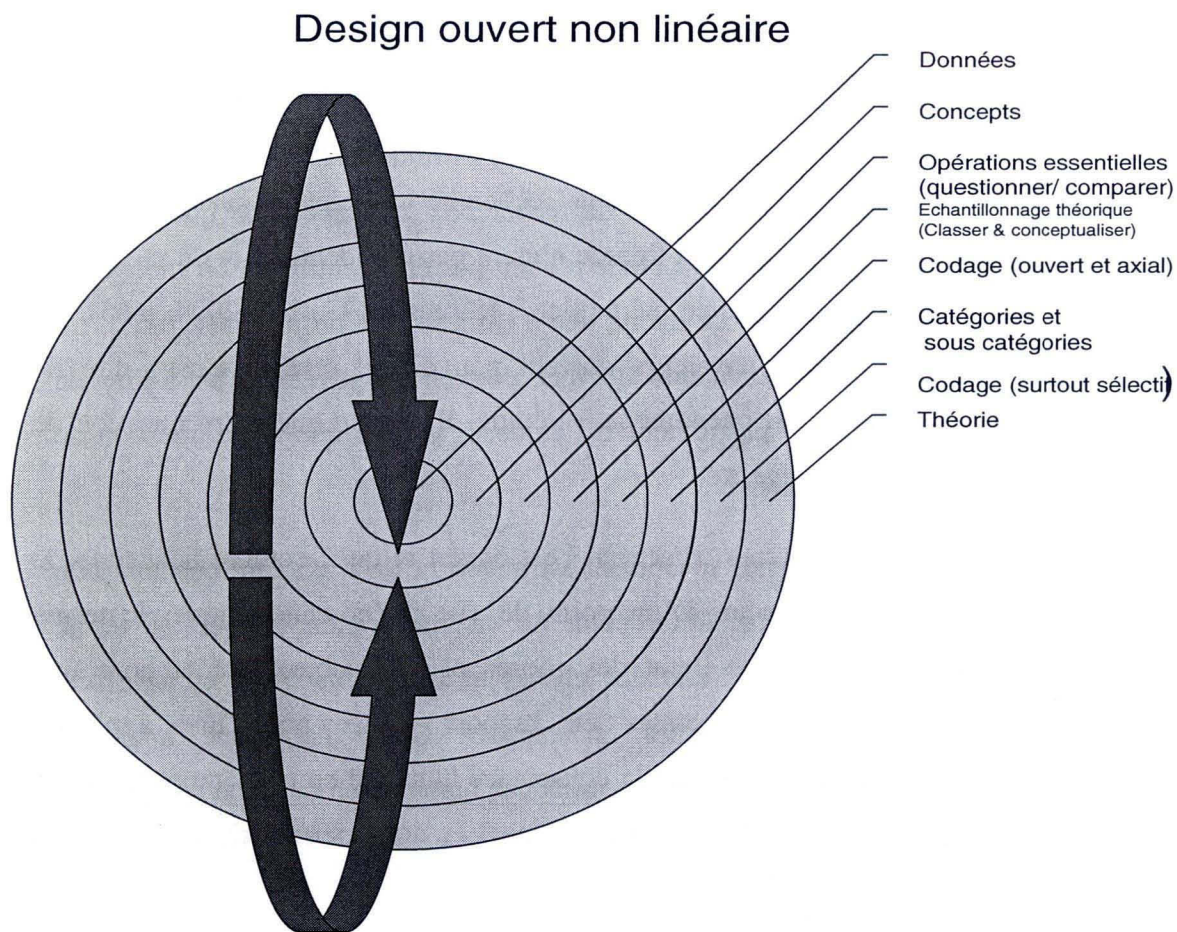


FIG. 2: DESIGN OUVERT NON LINEAIRE

4.3 Question de recherche et considérations pratiques

Quelles sont les réactions observées chez des étudiants de niveau collégial dans le cadre d'un projet d'alphabétisation technoscientifique axé sur les controverses sociales ?

Même si Strauss et Corbin (2004) nous expliquent qu'il y a différents niveaux de théorisation; même si Paillé (1994) nous rappelle que cette démarche ne nous mène pas nécessairement à la production de « la grande théorie à laquelle tous rêvent » l'objectif principal de cette recherche est de développer de la théorie, c'est-à-dire offrir une explication des phénomènes. Pour développer cette théorie, « il est nécessaire de formuler une question de recherche de manière à ce qu'elle permette la flexibilité et la liberté d'explorer un phénomène en profondeur » (Strauss et Corbin, 2004, p.65) Sous jacent cette flexibilité préconisée pour la question de recherche : la supposition que tous les concepts se rapportant au phénomène à l'étude n'aient pas été identifiés « du moins pas dans cette même population ni dans ce même lieu » (Strauss et Corbin, 2004, p.65). En d'autres mots, certains aspects novateurs doivent pouvoir se révéler; c'est-à-dire de nouveaux aspects par rapport au phénomène à l'étude. Il semble que notre question de recherche correspond à cette exigence.

D'abord, parce que le terme "réactions" est ouvert et qu'il confère beaucoup de latitude interprétative au chercheur. D'un point de vue phénoménologique, le terme "réactions" admet le rapport entre l'état des choses et leur subjectivité et pose une interrogation sur la nature des termes en rapport. Opter pour une approche phénoménologique nous permet d'étudier la conscience humaine en tant que phénomène (de laisser se dévoiler et se décrire les phénomènes) et nous permet de focaliser nos recherches sur la relation entre la conscience et ses objets.

Ensuite, parce que nos recherches ne nous ont pas permis de rencontrer d'études ethnologiques qui ciblent la population des étudiants collégiaux en sciences de la nature (dans un contexte de conscientisation citoyenne). Plus encore, nous répondons au critère d'originalité puisqu'il apparaît qu'aucune étude ne porte sur la réaction (dimension

affective) d'étudiants qui travaillent sur des controverses sociales (dans un objectif d'éducation à la citoyenneté). En plus de répondre aux critères d'originalité et de flexibilité, notre question de recherche répond aux considérations méthodologiques du "grounded theory" puisqu'« elle n'est pas étroite et ciblée au point d'exclure la découverte » (Strauss et Corbin, 2004, p. 65).

4.4 Recrutement et description des participants

Nous avons mentionné que pour l'ensemble du projet de recherche, les participants provenaient de deux groupes d'étudiants en sciences pures de niveaux collégiaux. Ces deux classes de biologie étaient divisées en sept collectifs virtuels. Chaque collectif était composé de trois étudiants du cégep Lévis-Lauzon ainsi que de trois étudiants du cégep Limoilou. Chaque groupe de six étudiants travaillait sur un des dits collectifs de recherche dans le but d'élucider une des cinq controverses. Le défi résidait dans le fait que chaque groupe de six étudiants (trois étudiants du cégep Lévis-Lauzon et trois étudiants du cégep Limoilou) était scindé en deux et devait travailler à élucider sa controverse dans des salles de classe géographiquement séparées (dans le virtuel).

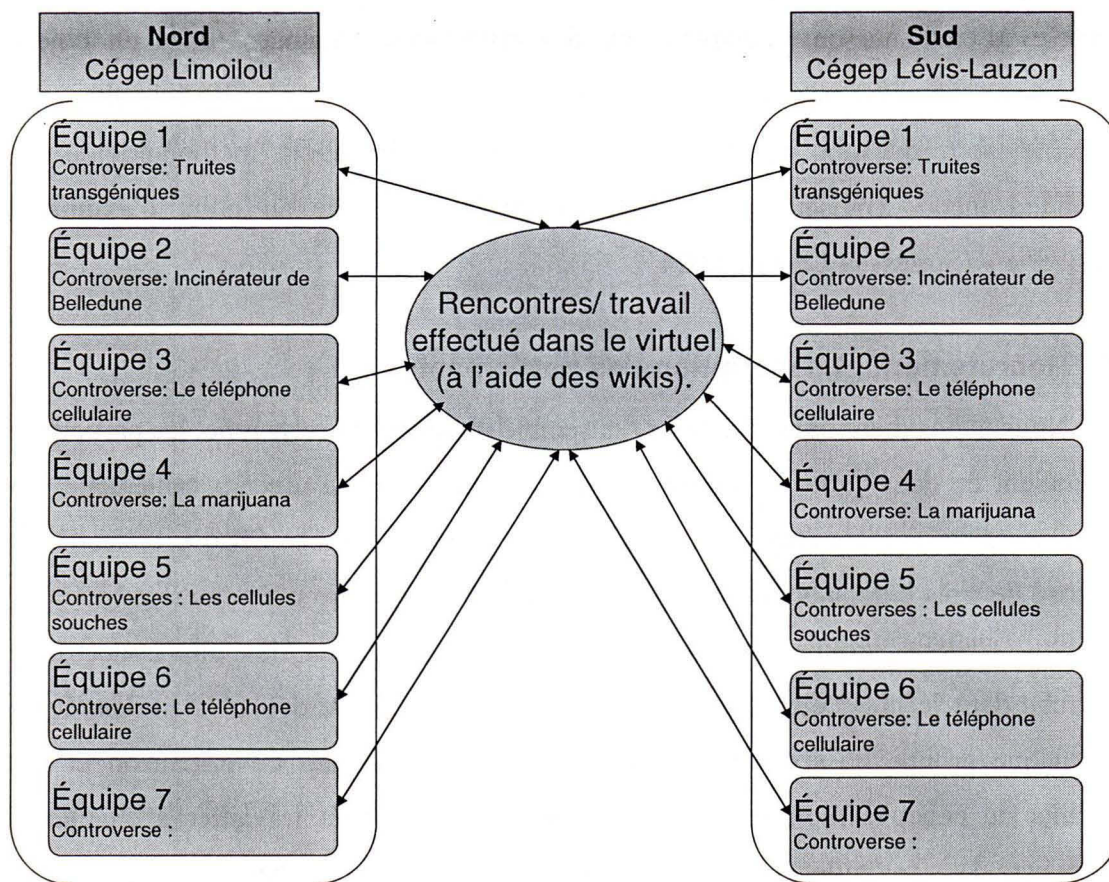


FIG. 3. GEOGRAPHIE DES EQUIPES

Faisant usage de la technologie open-source (système d'exploitation Linux), chaque groupe (collectif) devait communiquer de manière synchronisée ou « asynchronisée » sur une période de 15 semaines dont 11 séances officielles étaient prévues dans le virtuel. Au cours de ces séances les étudiants se rencontraient dans le virtuel (de manière synchronisée) au minimum une fois semaine (habituellement le mercredi suite à leur cours de biologie) pour explorer, débattre et travailler à élucider la controverse en suivant la méthodologie des îlots de rationalité (Fourez, 1997). En plus de suivre les étapes de cette méthodologie, les étudiants devaient tenir un journal de bord, monter des kiosques (Semaine des sciences et des technologies au cégep Limoilou), effectuer certaines présentations en classe et finalement, présenter les résultats de leurs recherches au grand public. Lors de cette présentation finale, le public était appelé à se prononcer sur chaque

enjeu (controverse). C'est seulement suite à l'issue de ce vote public que les groupes (collectifs) rédigeaient leur rapport final.

Dans le cadre de notre recherche, pour des questions de faisabilité, nous nous sommes penchés sur une seule de ces équipes, soit une équipe qui s'appelait « Les Champions ». Après leur avoir expliqué nos attentes, les membres de l'équipe nous ont donné leur consentement libre et éclairé. Cette équipe était composée de 5 membres (initialement que 6) puisque le sixième membre a choisi d'abandonner le cours en début de session. Du côté du cégep Lévis-Lauzon, on retrouvait deux garçons et une fille alors que du côté du cégep Limoilou on retrouvait un garçon et une fille. Cette équipe travaillait à élucider la controverse numéro 3 qui s'intitule : « Le cellulaire, un ennemi invisible? ». L'équipe des « Champions » se rencontrait une fois par semaine; habituellement le mercredi à 13 h (après les cours de biologie au sein duquel s'insère l'ensemble du projet) dans les laboratoires Linux aménagés à cet effet. Les trois membres du cégep Lévis-Lauzon se rencontraient autour de deux ordinateurs au laboratoire Linux. Au cours d'une période qui pouvait varier d'une à quatre heures, ils rejoignaient les deux autres membres de l'équipe qui se trouvait au cégep Limoilou (également physiquement réunis dans un laboratoire de même facture) pour travailler dans le virtuel par le biais d'un wiki. Le wiki permettait de gérer le contenu du site web utilisé pour accomplir leur travail. Les membres de l'équipe pouvaient librement modifier les pages web, ce qui facilitait l'écriture collaborative entre les membres.

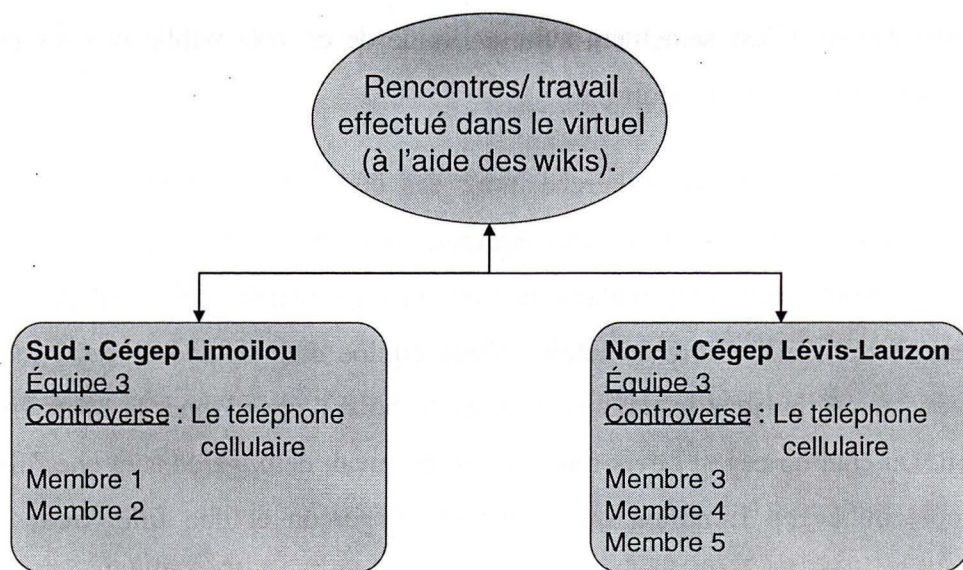


FIG. 4: PLATEFORME DES RENCONTRES

Ce sont ces cinq participants qui furent les sujets de notre enquête exploratoire. Notre choix fut partiellement aléatoire ou plutôt arbitraire. Avant même de rencontrer les étudiants, nous avons décidé de suivre l'équipe qui choisirait la controverse portant sur la téléphonie cellulaire. Comme nous avons collaboré à la rédaction de la controverse entourant l'incinérateur de Belledune, nous l'avons éliminée afin d'éviter tout effet d'attente de la part du chercheur ainsi que tout manque d'objectivité dans l'interprétation des données. Plus encore, comme nous n'avons aucune formation en sciences de la nature (au collégial) et que certaines des réactions des participants pourraient être liées à des découvertes (révélations) de nature plus scientifique, la téléphonie cellulaire nous apparaissait plus accessible en raison de notre niveau de maîtrise du sujet. Nous avons donc déjà désigné nos sujets potentiels avant même que se tienne la première rencontre. Suite à la première rencontre, il s'avère que deux équipes ont choisi de travailler sur la téléphonie cellulaire. Nous avons tout simplement choisi celle qui a effectué son choix en premier, sans considérations ultérieures.

4.5 Outils de recherche et déroulement des activités

Pour la présente recherche, notre corpus de base était constitué de nos notes de terrains, d'enregistrements (sonores) de toutes les rencontres ayant pris place dans le laboratoire Linux du cégep Lévis-Lauzon, des traces écrites (de l'équipe) sur le site Web interactif (<http://cybercitoyen.levinlinux.org>) ainsi que des traces écrites (de l'équipe) sur le wiki. (<http://cyberwikini.levinlinux.org>).

4.5.1 Séances d'observation et collecte de verbatim

En ce qui concerne les séances d'observation, comme l'équipe d'enquêtés était physiquement et géographiquement scindée en deux (Lévis-Lauzon vs Limoilou), il nous était impossible d'être aux deux endroits simultanément. Nous avons donc choisi d'assister aux rencontres « dans le présentiel » des membres du cégep Lévis-Lauzon parce que cet établissement se trouve plus près de notre Université (UQAR) à Lévis. Nous avons d'abord envisagé alterner nos séances d'observation en nous rendant d'un cégep à l'autre chaque semaine (chaque mercredi) mais avons préféré demeurer au même endroit de manière à établir un climat de confiance et une aisance avec les sujets. Habitué à notre présence hebdomadaire, nous espérions qu'ils interagiraient plus naturellement ou plus normalement et qu'ils deviendraient moins conscients du dispositif qu'enquête ainsi que de notre présence. Par ailleurs, malgré le fait que la recherche qualitative de type ethnographique privilégie l'interaction entre chercheurs et participants, nous avons voulu limiter nos interactions et avons évité de leur révéler l'objet précis de notre enquête. Nous cherchions à voir si les participants réagiraient d'eux-mêmes, lors de l'étude de la controverse (alors qu'assisté par la méthodologie des îlots de rationalité). Nous voulions éviter qu'ils cherchent à s'aligner avec le dispositif d'enquête, qu'ils modifient (même inconsciemment) leurs comportements dans l'espoir de répondre aux attentes des chercheurs (ou de la recherche) ou à ce qu'ils perçoivent être les attentes des chercheurs (enquêteurs).

Lorsque débutaient les séances d'observation, un magnétophone était déposé devant les sujets (entre les écrans d'ordinateur sur lesquels ils travaillaient). En tant que chercheurs, nous prenions place un peu à l'écart, carnet de notes en main, positionnée de

manière à pouvoir entendre les conversations et prendre des notes sans gêner les sujets. Au fur et à mesure que le projet avançait, les sujets ont pris l'initiative de changer les cassettes du magnétophone pour nous, ce qui témoignait d'une certaine aisance mais également du fait qu'ils avaient conscience du magnétophone.

Comme l'analyse débutait en même temps que la collecte des données, chaque série d'une ou deux périodes d'observation était suivie de la transcription des données, puis de leur analyse. Cette analyse était plutôt élémentaire au début, puis elle s'est complexifiée au fur et à mesure que l'enquête avançait. Ainsi, les cassettes étaient écoutées et l'ensemble des conversations des sujets était transcrit. Nous joignons à ce verbatim, nos notes de terrain ainsi que les traces écrites sur le site web "cybercitoyen" et les traces écrites dans le wiki. Déjà à cette étape, le travail de codification pouvait débiter. Pour chaque séance d'observation, le corpus était compris comme un tout ultérieurement analysé comme tel. Par cela nous entendons que même si il nous était possible d'établir des distinctions, le verbatim, les traces écrites et les notes de terrain n'ont pas été analysés séparément.

| <u>Calendrier des rencontres</u> | |
|----------------------------------|---|
| 14 janvier 2004 : | Rencontre en classe de biologie. L'équipe de chercheurs présente un exemple de controverse. Les étudiants la débattent. |
| 21 janvier 2004 : | Présentation officielle du projet. Présentation effectuée par Jacques Daignault portant sur l'aspect technique du projet ; c'est-à-dire le système d'exploitation Linux. Explication/formation sur l'utilisation du site interactif http://cybercitoyen.levinix.org . |
| 28 janvier 2004 : | Présentation des wikis. Travail sur la page personnelle des wikis. Découverte de l'aspect technique + Étape du cliché (WikiCliché) |
| 4 février 2004 : | Rencontre dans le virtuel Terminer le cliché et commencer le panorama (WikiPanorama) |
| 11 février 2004 : | Séminaire de Lévis-Lauzon à partir de 13h00. Rencontre dans le virtuel par la suite. Avoir deux articles chacun (WikiArticles). Présentation des deux articles. |
| 18 février 2004 : | Rencontre dans le virtuel. Notez toutes les boîtes noires (WikiBoîtesNoires) |
| 25 février 2004 : | Rencontre dans le virtuel. Notez tous les experts et les spécialistes. (WikiSpécialistesExperts) + La clôture |
| 3 mars 2004 : | Rencontre dans le virtuel = La clôture |
| 10 mars 2004 : | Semaine de lecture |
| 17 mars 2004 : | Rencontre dans le présentiel |
| 24 mars 2004 : | Entrevue avec Véronique pour les élèves de Lévis-Lauzon. Rencontre dans le virtuel. Interview avec un spécialiste (Physicien : Bruno Bourliaget) |
| 31 mars 2004 : | Rencontre dans le virtuel/ Compilation du sondage |
| 7 avril 2004 : | Rencontre dans le virtuel + préparer la présentation |
| 21 avril 2004 : | Présentation devant grand public à l'Université Laval 18h00. Entrevue avec Véronique pour les élèves de Limoilou |
| 28 avril 2004 : | Semaine des sciences à Limoilou = Présentation des projets en kiosques. Entretien informel avec toute l'équipe. |

4.5.2 Entrevues participantes

Au cours des 15 semaines de l'enquête, nous avons procédé à deux entrevues formelles et une entrevue informelle. Pour les entrevues formelles, nos questions étaient élaborées en fonction de ce que nous observions sur le terrain et dans les données empiriques (voir questionnaire). Comme mentionné, une des caractéristiques majeures du « grounded theory » repose sur la simultanéité et la réciprocité de la collecte et de l'analyse. Comme il y avait constante réciprocité, notre analyse nous a permis, en retour, de mieux orienter les entrevues et de poser des questions directement en lien avec le travail effectué dans le collectif de recherche. Pour les deux premières entrevues formelles, nous avons posé les mêmes questions à tous les membres de l'équipe (5 sujets), mais avons rencontré les deux demis de l'équipe à des moments et des endroits différents. Le premier entretien a eu lieu au cégep Lévis-Lauzon le 24 mars 2004. Le second était prévu pour le 31 mars 2004 mais l'un des sujets a eu un empêchement et la rencontre fut reportée au 21 avril 2004 à l'Université Laval.

Lors de l'entretien informel, tous les membres étaient réunis dans une salle de classe du cégep Limoilou. À l'époque, cette dernière entrevue avait été planifiée. Une liste de questions avait été élaborée pour la tenue de l'entretien. Pourtant, au dernier moment, nous avons changé la formule. Ce changement fut initié par le dévoilement de l'objet de recherche. Avant de poursuivre sur cette voie, certaines précisions s'imposent concernant l'objet de recherche à cette période précise de l'enquête.

Au moment de l'enquête, notre objet de recherche était plus pointu. Nous cherchions à percevoir si les sujets de notre enquête manifestaient de l'indignation face aux découvertes polémiques engendrées par l'étude de la controverse. Ce n'est que lorsque nous avons atteint la dernière étape du travail méthodologique, soit l'étape analytique qui conduit à la construction du schème théorique (intégration), que nous avons réalisé que nous avions fait fausse route. Le fait d'avoir ciblé l'indignation comme objet de recherche limitait l'étendue des révélations qui étaient contenues (qui émergeaient) dans les données empiriques. Plus encore, le choix arrêté sur « l'indignation » dissimulait un effet d'attente ou d'expectative de la part du chercheur. La désignation de cette émotion particulière (indignation) nous confinait à son

interprétation et à sa délimitation (ses limites). Ce faisant, un certain nombre d'éléments (jugés déterminants) recensés dans les données nous apparaissaient négligés ou du moins perdre en portée. De fait, en tant qu'analystes, nous étions étreints par la claustration du terme « indignation », ce qui ne nous permettait pas de rendre aisément justice aux diverses manifestations révélées dans les données. En nous intéressant plutôt aux diverses réactions manifestées par les sujets, lors de l'étude des controverses, nous pouvions sortir de l'enfermement du terme et être plus attentif à l'ensemble des phénomènes, faits, événements qui se révélaient. Par ailleurs, ce réaligement nous a forcés à revisiter l'ensemble des données sous un autre angle. Loin d'être perçu comme irrégulier, cet ajustement est avalisé par le « grounded theory » (théorie enracinée) qui avance que « l'analyse résulte de l'interaction entre les chercheurs et les données. » (Strauss et Corbin, 2004, p.31). De fait, cette approche encourage le chercheur à « s'éloigner de sa façon habituelle de travailler et de **réfléchir**, toujours dans le but d'obtenir une nouvelle perspective » (Strauss et Corbin, 2004, p.31).

Au moment de la dernière entrevue, qui, nous l'avons mentionné, s'est avéré être informelle, les sujets étaient curieux de connaître l'objet de notre recherche. Lors de cet entretien, l'objet de recherche était toujours inchangé. Nous leur avons donc annoncé que nous nous intéressions aux “manifestations d'indignation face à l'étude de la controverse”. En raison des réactions engendrées, la divulgation de l'objet de recherche changea le cours de l'entrevue. Les sujets semblaient enclins à s'exprimer sur cette question. Cette propension à s'ouvrir nous incita à conduire une entrevue semi dirigée plutôt improvisée. Avec le recul, il nous apparaît que cette décision fut appropriée puisque les données recueillies ont apporté des éléments novateurs et un nouvel éclairage à notre recherche.

CHAPITRE 5

ANALYSE ET PROCÉDURE DE CODAGE

5.1 Considérations préliminaires

Étant donné la grande variété du corpus de base (notes de terrains, enregistrements sonores des rencontres, traces écrites sur le site Web interactif et traces écrites sur le wiki), la quantité de données recueillies fut surprenante. À l'origine, nous n'avions pas pris cette mesure en considération. À l'état brut, il est question de plusieurs centaines de pages. Une fois annotées (codées) la quantité de données était encore plus imposante. Considérant le fait que la méthode (théorie enracinée, 2004) garantit elle-même ce résultat (puisque l'on se livre progressivement et systématiquement à l'analyse et que l'on s'assure constamment de son étroite correspondance avec les données), les résultats du travail de codification changeaient et se cumulaient de semaine en semaine. Puisqu'il serait inconcevable de présenter l'ensemble de ces données en annexe, nous avons effectué une sélection de manière à présenter un aperçu des différentes étapes ayant jalonné le parcours méthodologique (annexes). Dans le texte, il faut réaliser que nous présentons des mémos et des notes directement extraits du cahier des analystes et que nous les présentons inchangés (en gras).

D'autre part, avant même de pouvoir nous attaquer au processus de développement de la théorie, nous avons dû comprendre ce en quoi consistait cette dite théorie tout comme nous avons dû saisir les étapes qui y mènent. Nous devons donc nécessairement être en mesure de « différencier la description de l'ordonnancement conceptuel et de la théorisation », ainsi que de réaliser que la théorie incorpore ces deux autres dimensions. (Figures 5 et 6). Nous tenons à rappeler que toutes les citations dans les tableaux ou les figures (les pages seront indiquées) proviennent de l'ouvrage : Les fondements de la recherche qualitative (Strauss & Corbin, 2004).

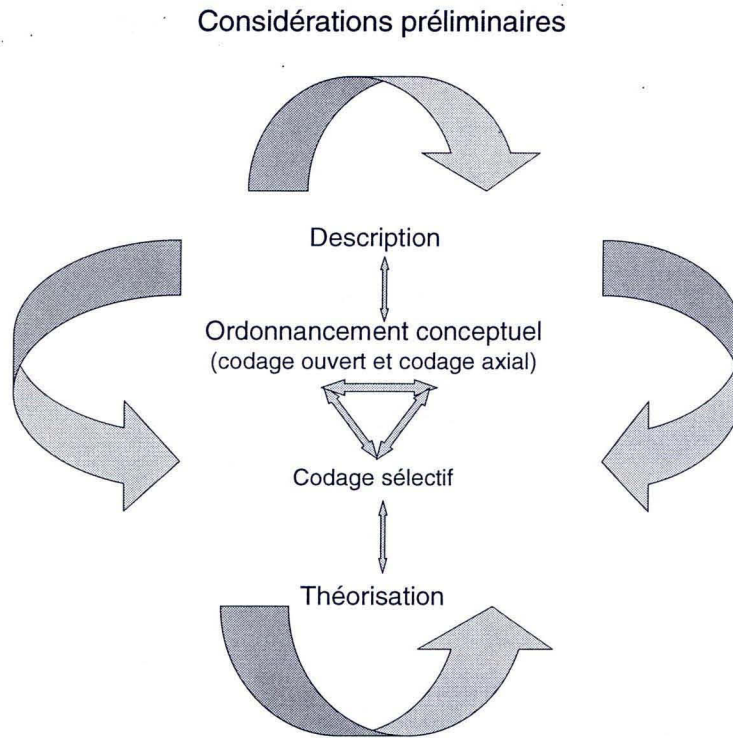


FIG. 5 : DESIGN CIRCULAIRE DES CONSIDERATIONS PRELIMINAIRES

Considérations préliminaires

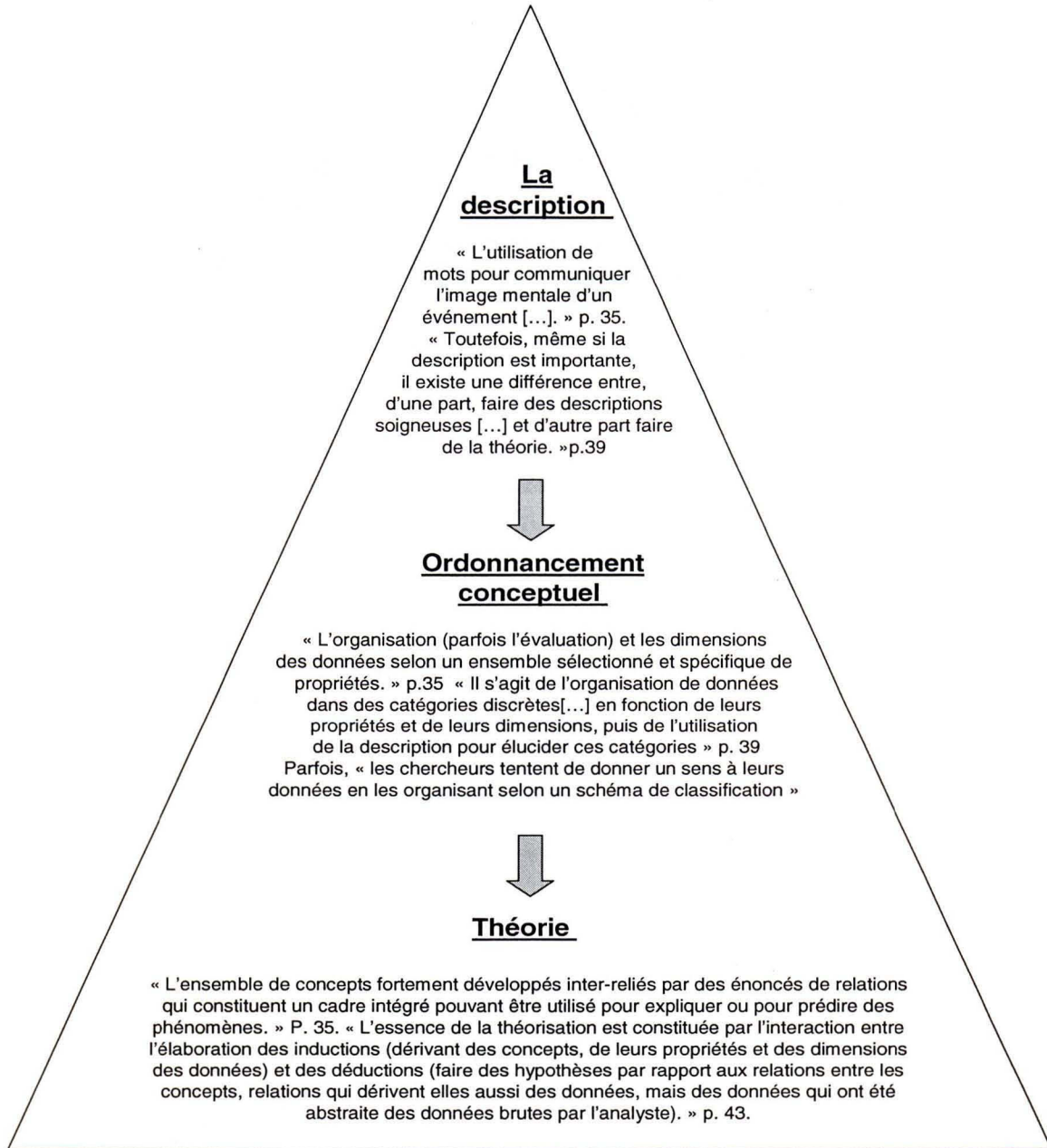


FIG. 6: DESIGN TRIANGULAIRE DES CONSIDERATIONS PRELIMINAIRES

5.2 Procédures de codage

5.2.1 Codage ouvert

Les premières étapes furent la description et la conceptualisation qui passe obligatoirement par une codification (“coding”) quoique celle-ci demeure temporaire et réversible. Puisque l’étude des ouvrages théoriques nous à permis d’élaborer et de préciser notre problématique, il nous fallait garder en tête les concepts à éclaircir au fils de la recherche (apathie, indifférence, démobilisation, etc.) ainsi que nos objectifs de recherche. Nous avons donc étiqueté l’ensemble des éléments présents dans le corpus (initial) au fur et à mesure que les séances d’observation prenaient place. Cette première étape analytique consistait à faire du codage ouvert.

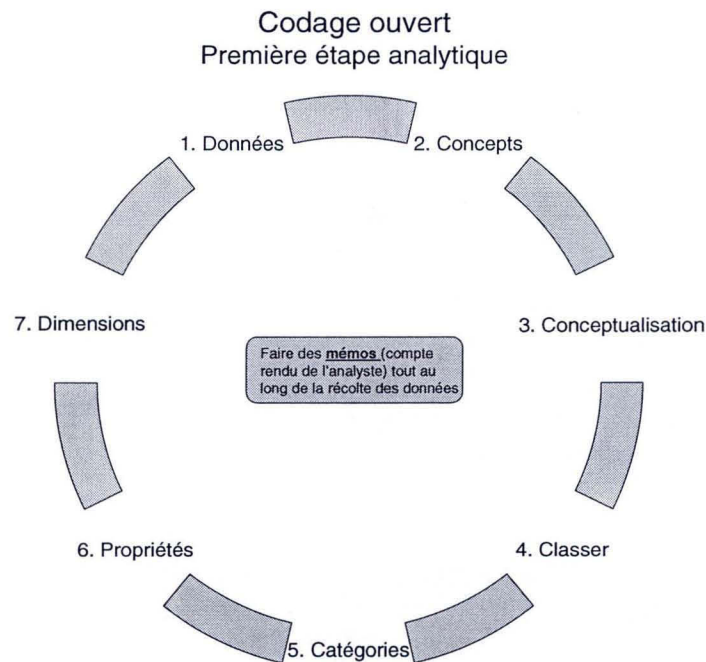


FIG. 7A: CODAGE OUVERT : PREMIERE ETAPE ANALYTIQUE

Codage ouvert

Première étape analytique

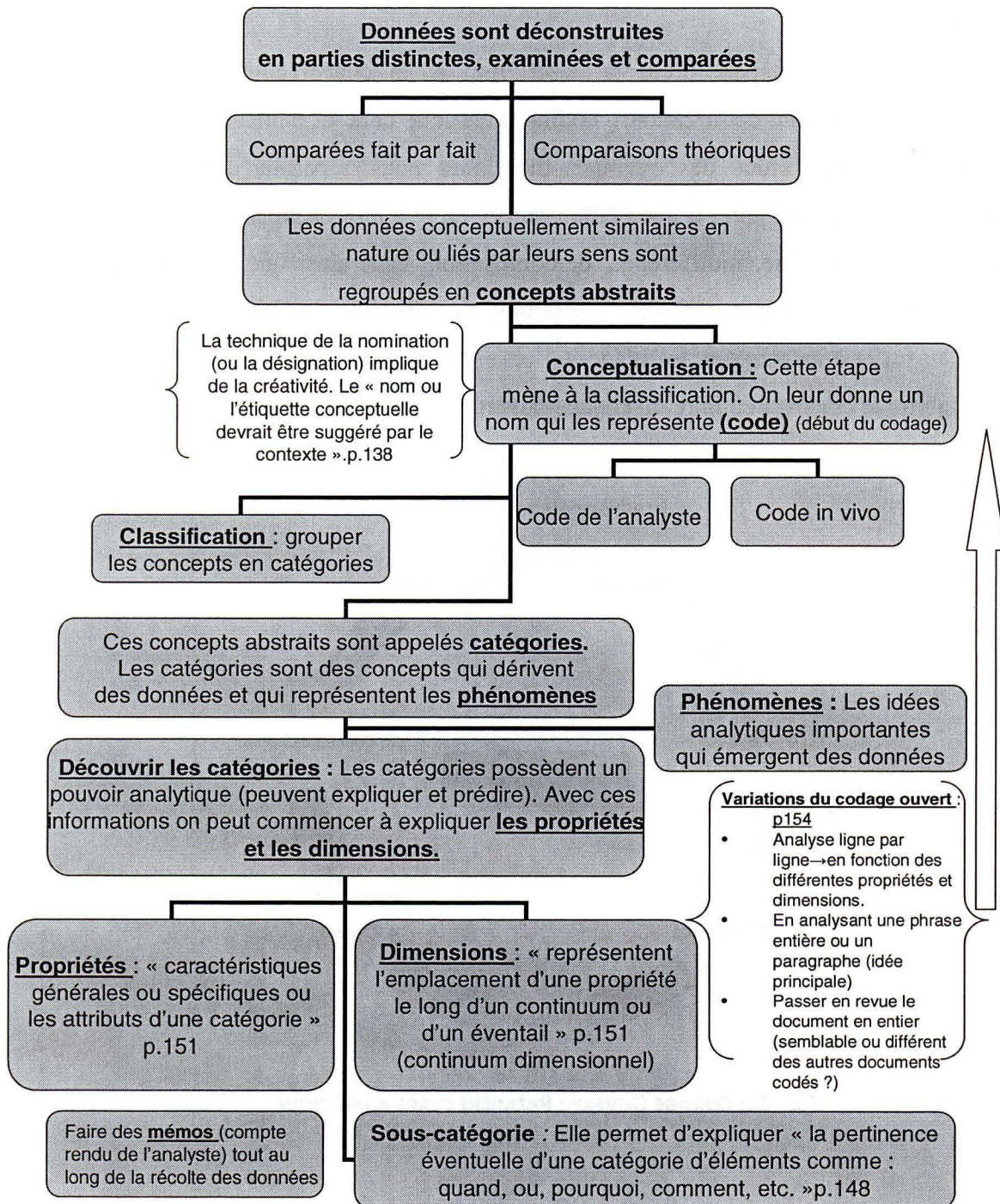


FIG. 7B: CODAGE OUVERT : PREMIERE ETAPE ANALYTIQUE

Il nous a donc fallu dégager, relever, nommer, résumer et thématiser, presque ligne par ligne, le propos développé à l'intérieur du corpus sur lequel portait notre analyse. Pour ce faire, nous avons procédé à une lecture attentive de la transcription des séances d'observation (verbatim), des traces écrites dans le site cyber-citoyen ainsi que dans le wiki, des notes de terrains, et plus tard des entrevues. Par la suite, nous avons tenté de qualifier par des mots ou des expressions le propos d'ensemble. Cette façon de procéder est une étape importante de la microanalyse (analyse par examen microscopique des données).

Nous sommes donc partis des données pour élaborer des concepts et finalement classer ces concepts (ordonnancement conceptuel). Lors des premières séances d'observation, les descriptions et les concepts auxquels nous sommes arrivés nous ont permis de constater que plusieurs des phénomènes observés portaient davantage sur les aspects techniques des collectifs de recherche que sur les controverses elles-mêmes. Nous prenons pour exemple cette description notée dans le cahier de terrain et corroboré par le verbatim :

Description #4 : Le sujet 1 et le sujet 3 discutent des délais entre les communications avec l'autre portion de l'équipe (sur le wiki). L'un croit qu'il faut s'adapter à une technologie plus lente alors que l'autre croit qu'ils ne devraient pas avoir à faire cette concession. Au même moment ils semblent éprouver des difficultés avec l'imprimante. La frustration du sujet 1 augmente quoiqu'elle fût éventuellement désamorcée par l'humour du sujet 3. [Frustration = Difficulté technique] [Temps d'attente] [Différence d'adaptation] [Frustration désamorcée]

Verbatim : Sujet 1 : « Ça marche pas pantoute, what the F[...]. Je vais le fermer pis je vais le repartir je pense. » Pause « Bon là, ça va encore chier pis ça va chier grave » (sic). [Difficulté technique] [Proposition de solution] [Manifestation de découragement]

Verbatim : Sujet 3 : « Tu as juste à réessayer pis si ça marche pas encore, tu vas éteindre l'imprimante pis tu la rouvres pis d'habitude ça marche après. Si ça marche pas, ben là, tu gueules, tu chiales, pis tu te roules à terre. » (sic). [Difficulté technique] [Proposition : nouvelle tentative] [Humour]

Il s'agit ici d'un exemple parmi tant d'autres portant sur l'importance des phénomènes imputables aux aspects techniques du projet. Pourtant, dans les données, les mots « difficultés techniques » ne sont jamais apparus. Ainsi, Paillé (1994) a raison d'avancer qu'il s'agit d' « [...] une démarche itérative de théorisation progressive d'un phénomène, [...] c'est-à-dire que son évolution n'est ni prévue ni liée au nombre de fois qu'un mot ou qu'une proposition apparaissent dans les données ». Subséquemment, nous ne pouvions appliquer une grille thématique préconstruite, pas plus que nous pouvions appliquer la logique du comptage et de la corrélation de catégories (exclusives les unes des autres). Nous avons tout simplement dû pousser l'étude des phénomènes liés à notre objet de recherche (réactions) au-delà d'une première analyse descriptive ou encore d'une analyse de contenu.

Pour ce faire nous avons utilisé les outils analytiques. C'est ce que Glaser et Strauss (1967), et plus tard Strauss et Corbin (1998, 2004) ont appelé la méthode de la comparaison constante. Ainsi Strauss et Corbin (1998) affirment que les deux opérations de base sont le questionnement et la comparaison fréquente. Pour reprendre l'exemple des phénomènes liés aux aspects techniques, les questions et les comparaisons entre phénomènes nous ont permis de faire certains constats. Par exemple, en plus des réactions liées au fonctionnement des logiciels et de l'informatique en général (ex. : fonctionnement des wikis, options techniques disponibles, garder des traces du travail accompli sur le "chat", recours à un autre système d'exploitation, problèmes d'imprimante), d'autres phénomènes généraient des réactions tels que la conscience du magnétophone, la conscience d'être écouté, les problèmes liés à la construction de l'îlot de rationalité, etc.

Procédures de codage Les outils analytiques

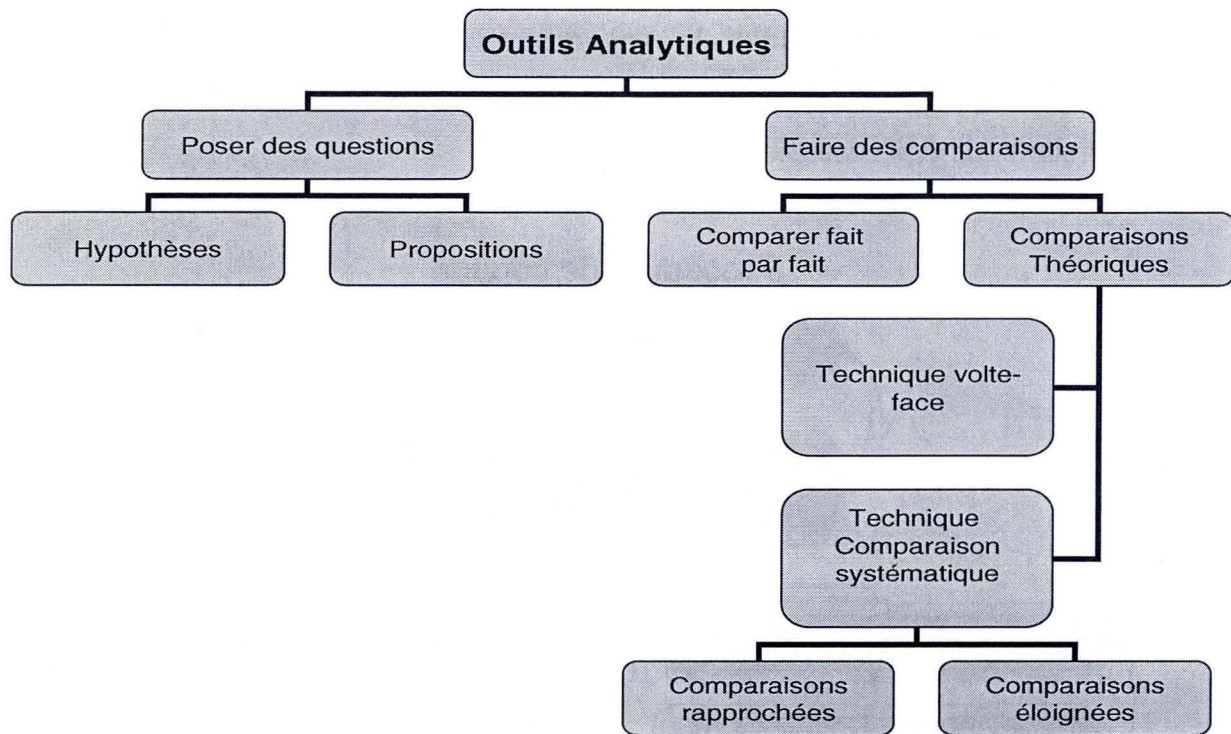


FIG. 8. PROCEDURES DE CODAGE : LES OUTILS ANALYTIQUES

Le fait de poser des questions et de faire des comparaisons nous a amenés à dégager les dimensions et les propriétés de certains phénomènes. Par propriétés, nous entendons les caractéristiques (générales, spécifiques ou attributs) qui permettent de délimiter et définir le sens d'une catégorie. Par dimensions, nous entendons « L'étendue des variations des propriétés d'une catégorie, donnant ainsi une spécificité à une catégorie et une variation à la théorie » (Corbin et Strauss, 2004). À titre d'exemple, pour poursuivre dans la voie des réactions liées aux aspects techniques du projet, les propriétés et les dimensions nous ont permis d'élargir le spectre de la manière suivante :

- Les **propriétés** liées aux difficultés techniques : problèmes de synchronisation, boycott d'un outil technique, tentatives effectuées pour résorber un problème, proposition de solutions, approbation de solution,

temps d'attente, proposer un horaire fixe de rencontres dans le virtuel, etc.

- Les dimensions liées aux difficultés techniques : nouvelle option technique n'a pas amélioré la rapidité de communication, faire des « copier-coller » plutôt que boycotter un outil technique, passer du cynisme à l'optimisme face aux solutions expérimentées, etc.

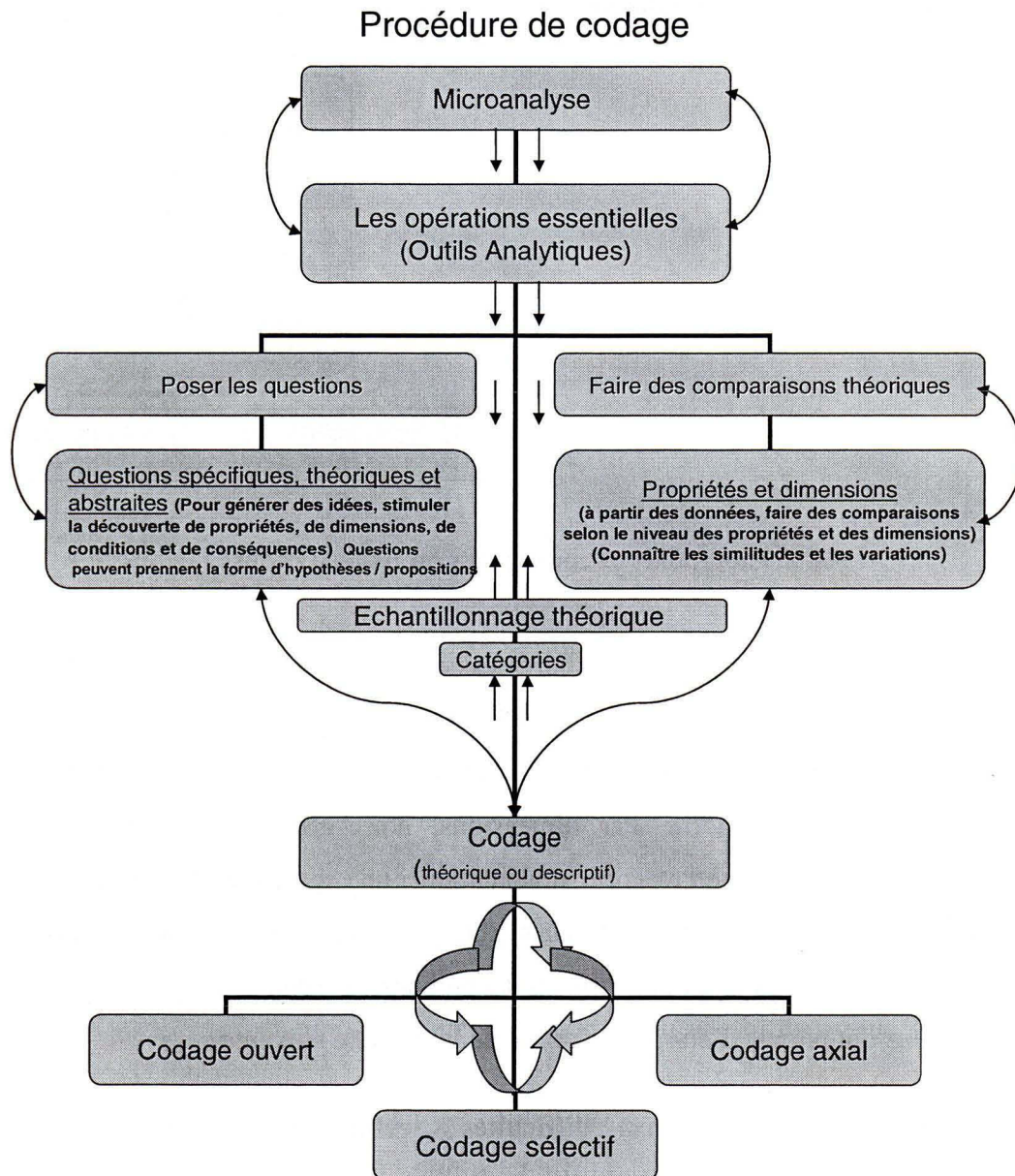


FIG. 9: PROCEDURE DE CODAGE : VUE D'ENSEMBLE

Au début de l'enquête, le fait de poser des questions nous avait conduits à avancer certaines hypothèses et certaines propositions (toujours temporaires). Par exemple, même si les réactions face aux aspects techniques du projet ne faisaient pas initialement partie de notre objet de recherche (réactions face aux controverses), ces aspects imprévus se sont révélés ou manifestés dans une proportion assez importante pour qu'ils soient considérés dans le déroulement de l'enquête. À ce stade de l'enquête, la comparaison "fait par fait" nous avait amenés à poser les hypothèses et les propositions suivantes :

- **Proposition : Les difficultés d'ordre techniques apparaissent prendre toute la place et étioient la propension à réagir aux aspects liés à la controverse.**
- **Hypothèse : Les sujets accordent plus d'importances aux procédés, au protocole (construction de l'îlot de rationalité) et à son exécution qu'à la controverse elle-même.**

Pourtant, plus tard dans l'enquête, après avoir effectué certaines comparaisons théoriques (en nous référant à la littérature et à l'ensemble des données empiriques recueillies), nous avons pu constater que les préoccupations liées aux aspects techniques tendaient à diminuer voire même à disparaître (« domaine de variabilité » selon Strauss & Corbin, 2004). Plus encore, il nous est apparu que la plupart des réactions (surtout négatives) manifestées à l'égard des aspects techniques (frustration, découragement, ironie, sarcasme, humour, déception, incrédulité, dérision, impatience, irritation, cynisme, etc.) était le produit d'une résistance face à la nouveauté (l'inconnu). Bien que nous ayons observé certaines réactions strictement attribuables à des défaillances techniques (imprimante, etc.) les données récoltées nous permettent de croire que ces réactions étaient principalement le produit d'une résistance. De fait, il semble que l'exposition à un nouveau système d'exploitation nécessite une période d'adaptation. Rhéaume (2001)¹³ aborde la question de la résistance qui selon lui, peut être causée par le sentiment

¹³ Rhéaume (2001) aborde la question de la résistance dans son ouvrage en ligne : Pédagogie : La courbe d'apprentissage. Consulté en ligne le 16 août 2009 de <http://www.fse.ulaval.ca/mediatic/courbe/index.html>.

d'incompétence ou par le souci de conserver les acquis. On pourrait même faire une analogie avec la pyramide des besoins de Maslow (1943). Tant que les étudiants ne se sentent pas en sécurité sur le plan technique et qu'ils résistent ou se braquent face à la technologie, ils n'arrivent pas à accéder aux autres échelons de la pyramide que sont l'appartenance à un groupe, l'estime des autres, l'accomplissement personnel, etc. dans le travail d'équipe à accomplir.

Il est à noter que ces remarques ne font pas partie de nos conclusions. Les exemples des « aspects techniques » utilisés ci-haut permettent d'illustrer comment nous avons procédé lors de cette étape précise (codage ouvert) de la cueillette et de l'analyse des données. À ce stade, nous aurions pu prendre n'importe quel exemple ancré dans les données puisque rien n'était encore arrêté. Nous procédions à l'analyse du corpus au fur et à mesure que l'enquête avançait (selon le fameux *mutatis mutandis*). C'est précisément au cours de cette analyse que naissaient (ou qu'émergeaient) de nouveaux questionnements, ce qui nous obligeait à élargir et ajuster les horizons de notre recherche.

Analyse et codage

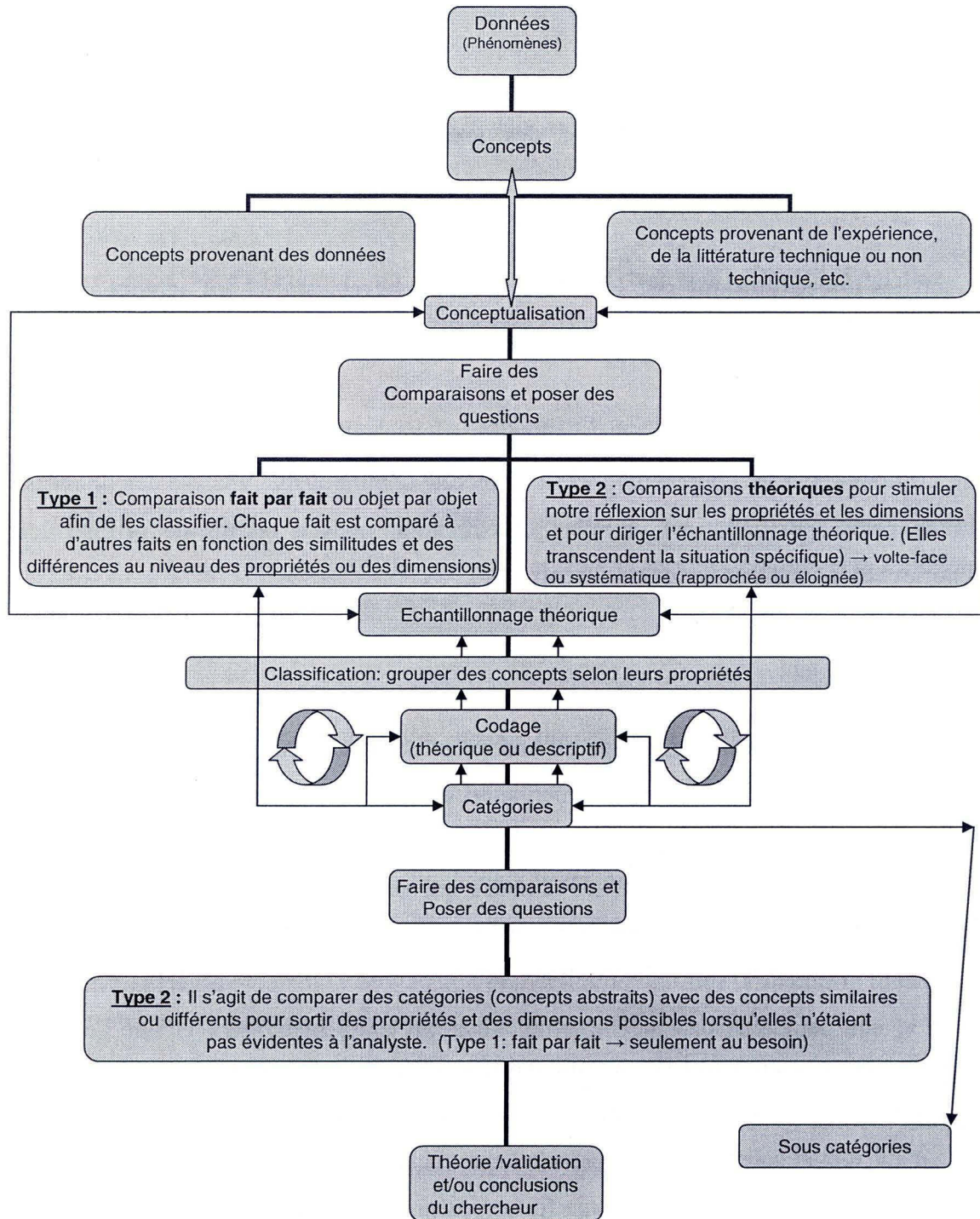


FIG. 10: ANALYSE ET CODAGE

Nous retenons donc que lors du codage ouvert, nous avons conservé deux registres majeurs dans notre analyse

- soit **les données**, qu'elles soient issues de véritables évènements et d'actions racontées par les enquêtés, ou des textes et des observations que nous (chercheurs) avons rassemblés.
- soit **les interprétations** par les observateurs (chercheurs) et les acteurs de ces évènements (sujets), ces objets, ces incidents et ces actions.

Bien que moins apparente, il y avait aussi un troisième registre issu de l'interaction entre les données et les chercheurs lors de la récolte comme dans l'analyse des données. Lors de cette opération, une première classification nous a permis de profiler les catégories et les sous-catégories en devenir.

5.2.2 Codage axial

Au cours de la deuxième étape du codage intitulée « codage axial », le travail de catégorisation et de classification s'est poursuivi. Puisque les aspects les plus importants (à ce moment) commençaient à être nommés (construction et consolidation des catégories), nous avons rassemblé les données qui avaient émergé pendant le codage ouvert. Nous pouvions alors distinguer trois catégories (une catégorie représente un phénomène) principales, soit une première que nous avons nommée « aspects techniques et wiki », une deuxième désignée « communications entre membres » et une dernière intitulée « structuration de l'îlot de rationalité ». De fait, la deuxième étape de l'analyse consistait à coder le corpus à nouveau en utilisant l'outil plus riche qu'est la catégorie. Cette étape n'était cependant pas isolée de la première d'où l'importance ici de montrer le passage de l'une à l'autre. Encore une fois, nous présentons les mémos suivant en guise d'exemples :

Mémo : Le codage ligne par ligne nous permet de rassembler tout un ensemble de phénomènes liés aux aspects techniques du projet allant du fonctionnement général du wiki, à l'utilisation du wiki à la maison, aux difficultés de communication occasionnées par l'emploi du wiki, à la suggestion d'établir des procédures (façons de faire) pour communiquer avec le wiki, à une autogestion et une réorganisation du wiki, etc. Ces aspects deviennent des sous-catégories de la catégorie « aspects techniques et wiki ». C'est au niveau des propriétés et des dimensions de ces sous-catégories que nous pouvons voir apparaître des réactions telles : de la frustration et de l'impatience face à l'efficacité du wiki, de la déception face à une nouvelle option technique ou encore de la satisfaction face au travail de réorganisation du wiki.

Mémo : Une série évènements, d'actions et d'interactions nous apparaissent conceptuellement similaires en nature ou liés par leurs sens autour de la catégorie « communication ». Ses sous-catégories sont : communication entre membre d'un même cégep et communication entre membres des deux factions de l'équipe. Encore une fois nous notons des réactions qui vont de l'accord/consentement/acquiescement à l'humour, la moquerie, l'irritation, la mésinterprétation, l'incompréhension, la clarification, le mécontentement, la négociation, etc. Nous observons également des effets de transversalité entre catégories (et sous-catégorie) par exemple des réactions d'impatience et d'irritabilité au niveau de la communication entre les sujets mais initiées par des problèmes d'ordre techniques.

Même si le travail de catégorisation avait déjà été entamé lors du codage ouvert, il s'agissait ici de porter l'analyse à un nouveau niveau conceptuel en nommant de manière plus englobante les phénomènes, les évènements qui se dégageaient des données. Pour ce faire nous avons procédé à une nouvelle « lecture » d'une copie non annotée de la transcription des observations (et autres éléments du corpus), en inscrivant des catégories dans la marge, plutôt que les codes conçus lors de l'activité précédente.

Il s'agit de se livrer systématiquement à la mise en relation des catégories, de trouver des liens qui ont habituellement déjà commencé à s'imposer d'eux-mêmes lors du travail de consolidation. Les questions : *Ce que j'ai ici est-il lié avec ce que j'ai là? En quoi et comment est-ce lié?* posées supposent la comparaison des catégories de l'analyse. Ce travail permet de mettre en relation des catégories qui étaient relativement indépendantes les unes des autres jusqu'à ce que leur lien soit explicité (Paillé, 1994).

Nous avons donc utilisé ce que Strauss et Corbin (2004) appellent « les déclarations sur la nature des relations » entre les catégories et leurs sous-catégories pour « formuler des explications plus précises et plus complètes par rapport aux phénomènes ». Par exemple, en tenant compte des propriétés et des dimensions, les filets de relations nous ont permis de constater que :

Déclaration de relation (mémo : compte rendu théorique) : Malgré les réactions de frustration, d'impatience et d'irritabilité engendrées par l'utilisation du wiki (catégorie : aspects techniques et wiki), il apparaît que certains des sujets ont adopté la technologie et l'utilise à la maison (sous-catégorie : utilisation du wiki à la maison). Au-delà du travail de gestion du site cyberwiki (effectué à la maison), ils en font un usage « hors projet » à des fins personnelles. Il y a ici apparence de contradiction si on se fie aux réactions initiales (il faudra creuser cet aspect).

Note : Bien que les sujets se servent des outils technologiques (site cybercitoyen et wiki), la question de la technologie UNIX (Linux) open source et sa philosophie n'est jamais discutée, ni sur les divers sites Web, ni lors des rencontres dans le présentiel et dans le virtuel. Elle fut uniquement abordée lors des entretiens et lorsque nous (chercheurs) avons avancé le sujet. Condition d'ordre macro sociale : Pourquoi cet aspect (open source) n'est jamais discuté ? L'entrevue # 2 porte à croire que la ressemblance avec les logiciels propriétaires leur fait oublier (dans la pratique) la philosophie derrière les outils avec lesquels ils travaillent (à creuser).

Nous pourrions fournir encore bien des exemples d'énoncés de relation, de paradigmes et de conditions d'ordre micro et macro sociales ayant été remarqués à ce stade de l'enquête. L'essentiel réside dans le fait que le codage axial nous a permis de découvrir d'autres catégories jugées plus indispensables ainsi qu'un axe central autour duquel se tissaient les relations entre toutes les catégories.

Codage axial Deuxième étape analytique

Il faut rassembler les données qui ont émergées pendant le codage ouvert.p.158

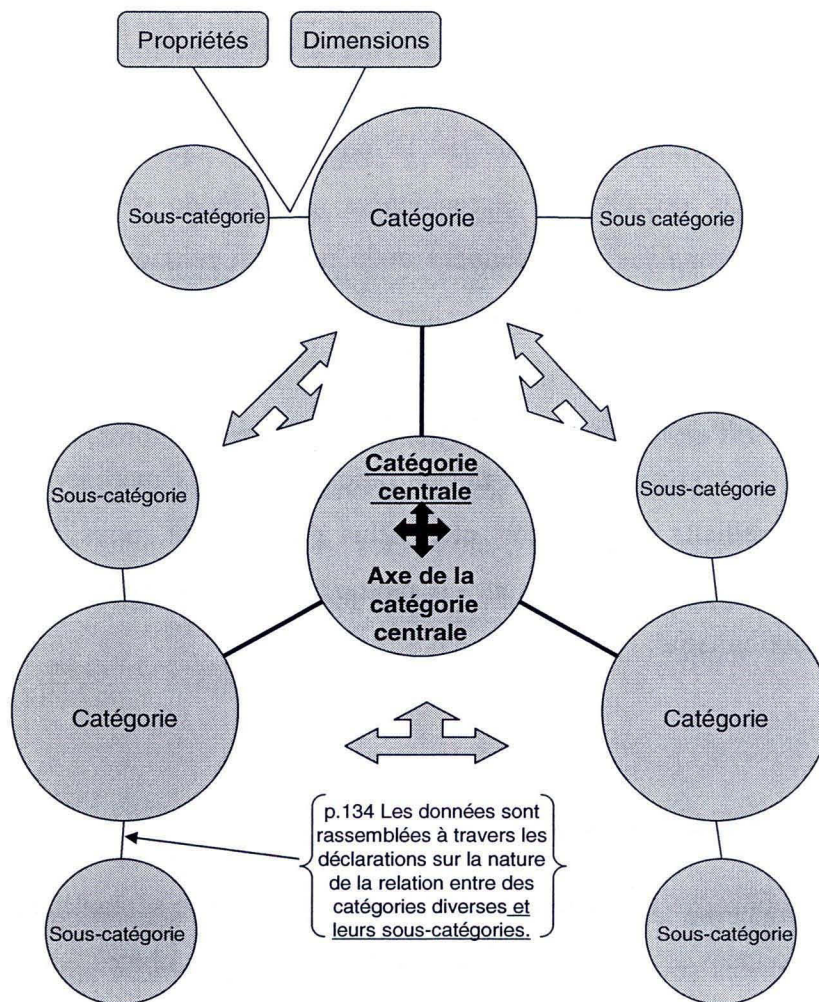


FIG. 11: CODAGE AXIAL : DEUXIEME ETAPE ANALYTIQUE

Notre analyse nous a permis de faire un constat très important : Concernant les champs d'intérêt et les réactions des participants, de grandes différences étaient perceptibles suivant si l'on se penchait sur les données issues des observations (magnétophone), notes et divers sites Web ou si l'on se penchait sur les données issues des entretiens (entrevues).

Données récoltées lors des rencontres ainsi que sur le site Web et le wiki

En terme de quantité, les données qui génèrent des réactions chez les sujets peuvent essentiellement être regroupées dans les trois catégories qui se sont dévoilées lors du codage ouvert soit : aspects techniques et wiki, communications entre membres et structuration de l'îlot de rationalité. En plus faible proportion, d'autres réactions peuvent être recensées et rassemblées autour de la controverse (portant sur la téléphonie cellulaire) et sur les découvertes occasionnées par l'étude de celle-ci. L'examen microscopique (microanalyse) des données et la mise en relation des catégories nous permet d'avancer que les réactions, dans leur ensemble, portent principalement sur les difficultés d'adaptation face à la technologie et les difficultés expérimentées dans la gestion du travail, soit au niveau de la communication entre membres, soit au niveau de la structuration et la construction de l'îlot de rationalité (choix méthodologiques, outils, documentation, cueillette de données, etc.). Plus globalement, nous pouvons avancer qu'ils réagissent et s'intéressent surtout à la méthode et au protocole de travail, bref aux questions de fonctionnalité.

Données récoltées lors des entretiens

En ce qui concerne les entretiens (entrevues), la richesse sémantique est bien plus éminente. Les données se retrouvent fondamentalement rassemblées autour des mêmes catégories (aspects techniques et wiki, communications entre membres et structuration de l'îlot de rationalité) en plus de confirmer la distinction à établir entre les réactions face à l'étude de la controverse (ex. : débats face aux éléments à considérer, prioriser, conserver, traiter, etc.) et les découvertes engendrées par la controverse (ex. : réactions

face aux effets du cellulaire sur le corps humain). Nous distinguons donc deux nouvelles catégories (la catégorie “controverse” et la catégorie “découvertes”) auxquelles vient s’ajouter la catégorie “philosophie open source”. Cette dernière émerge en raison des questions posées aux enquêtés mais sera considérée au même titre que les autres catégories parce qu’elle apporte un éclairage particulier à notre recherche. De fait, la théorisation enracinée admet cette nuance puisqu’elle ne donne pas préséance aux techniques de comptage (ex. : nombre de fois qu’une proposition apparaît dans les données) et fait plutôt appel aux qualités d’objectivité et de sensibilité du chercheur.

D’autre part, les énoncés de relations qui lient les catégories entre elles et ces dernières à leurs sous-catégories nous ont permis de découvrir certaines variations et contradictions (déterminées par les conditions qui existaient dans certaines situations particulières). Par exemple, les préoccupations liées à la répartition de la charge de travail s’estompent (variation) alors que les préoccupations liées au développement de la controverse (clarifier les éléments considérés) demeurent jusqu’à la fin mais se simplifient et se précisent. Par ailleurs, bien que nous ayons noté certaines exceptions (réactions contraires) plutôt isolées, nous avons pu relier toutes les catégories entre elles en construisant un filet de relation autour de l’axe (catégorie centrale) : Manifestations de contrariété.

Codage axial Schéma conceptuel

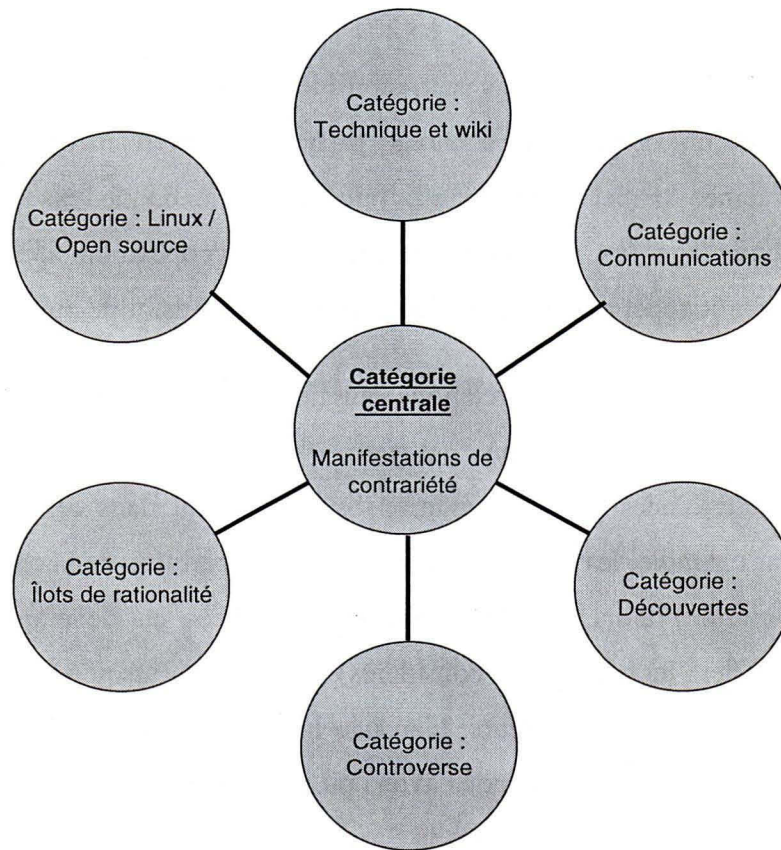


FIG. 12. CODAGE AXIAL : SCHEMA CONCEPTUEL

Pour désigner l'axe central ou la catégorie centrale, nous avons dû utiliser le paradigme comme moyen analytique pour chacune des catégories découvertes. Utiliser le paradigme signifiait chercher des réponses aux questions pourquoi, comment, où, quand, avec quels résultats et avec quelles conséquences, pour ainsi dégager les relations entre les catégories. Répondre à ces questions nous a permis de contextualiser le phénomène (la catégorie), « [...] c'est-à-dire à le situer dans une structure conditionnelle et à identifier le « comment » ou les moyens par lesquels une catégorie se manifeste » (Strauss, & Corbin, 2004, p. 161).

Codage axial

Deuxième étape analytique

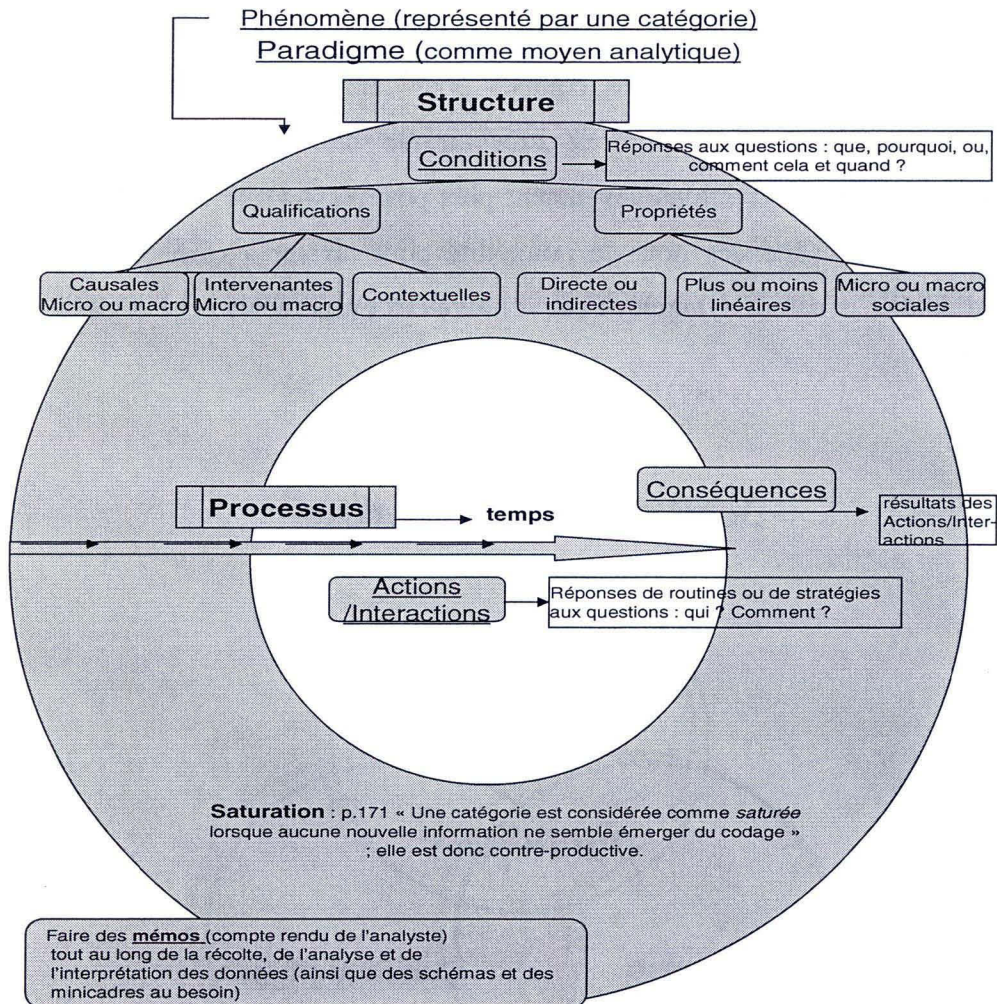
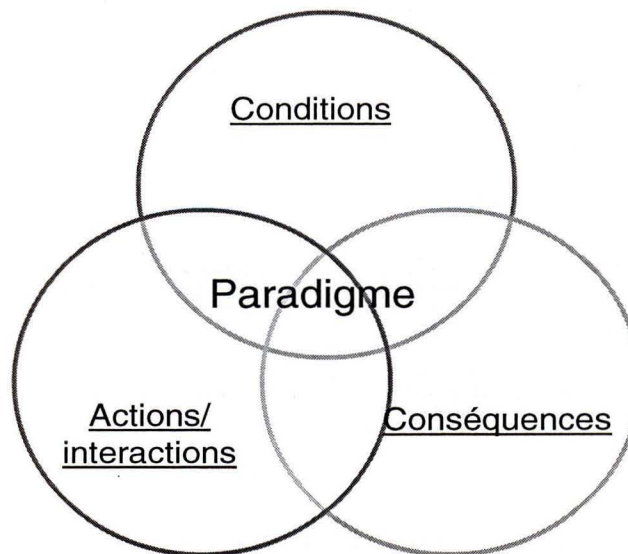


FIG. 13. CODAGE AXIAL : STRUCTURATION DU PHENOMENE

Le paradigme était uniquement le moyen utilisé pour penser les relations entre catégories. En répondant aux questions, nous pouvions mettre en lien la structure (les conditions) et le processus. Par exemple, pour la catégorie « structuration de l'îlot de rationalité », nous avons tenu compte des circonstances (contexte de la classe ou du cours, échéancier, négociation et répartition des tâches, etc.); c'est-à-dire de la structure dans laquelle les problèmes, les enjeux et les faits se situent ou surviennent. Le processus, par contre, signifie l'action / interaction des sujets dans le temps, comme réponse à certains problèmes et enjeux. Nous pouvions constater, par exemple, que certaines

réactions (impatience, découragement, etc.) étaient reliées aux difficultés « d'organiser des idées » ou à l'envie de « progresser plus vite » dans les étapes de la construction de l'îlot. Nous étions en mesure de constater que les sujets proposaient différentes solutions ou qu'ils réclamaient l'aide d'autres équipes pour mieux comprendre comment ils devaient procéder. Nous pouvions surtout percevoir que suite à une période d'adaptation ou de familiarisation, les réactions devenaient plus positives et que les sujets sont allés jusqu'à proclamer l'utilité des îlots de rationalité pour arriver à réaliser le travail. Il s'agissait d'étudier la nature dynamique et évolutive des événements et plus globalement, des catégories.

Codage axial Deuxième étape analytique



L'analyse à deux niveaux (p.161)

À noter : « lorsque nous analysons les données, il existe en réalité deux niveaux d'explications »

1. Les mots utilisés par nos enquêtés
2. Notre propre conceptualisation de ceux-ci (C'est notre interprétation des événements).

FIG. 14: CODAGE AXIAL : LA VOIE DU PARADIGME

Grâce à ces modalités nous avons pu ajouter de la profondeur et de la structure autour de l'axe de la catégorie centrale. Il apparaissait clair que la contrariété s'était

manifestée dans toutes les catégories (parfois au niveau des sous-catégories). Cependant, la structure et le processus nous permettaient de percevoir et d'expliquer certains changements et certaines modifications dans les comportements, les attitudes et les réflexions des participants, bref, leur cheminement et leur progression voire même régression dans certains cas.

5.2.3 Codage sélectif

Le codage sélectif est « le processus d'intégration et de peaufinage de la théorie » (Strauss, & Corbin, 2004, p. 179). Comme nous avons pu le constater, la théorie ne se produit pas instantanément ou par magie. L'intégration est un processus continu (au fil du temps) au cours duquel, par l'interaction qui a lieu entre l'analyste et les données, ces dernières deviennent théorie.

Dans notre cas, il s'agit d'une enquête ethnographique de type "exploratoire". Étant donné le nombre limité de sujets, nous n'avons jamais eu l'ambition de « faire de la théorie » au sens plus stricte entendu par Pandit (1996). Tout comme Kathy Charmaz (2006), nous nous éloignons du modèle plus positiviste du « grounded theory » et proposons une approche constructiviste plus nuancée. Plutôt que de présenter une « grande théorie », nous exposons le processus de théorisation et ses pratiques réflexives de manière à présenter un appât théorique.

Lorsque nous avons commencé à utiliser les techniques d'intégration, ou plus précisément celle qui consiste à écrire le scénario, nous devions « faire ressortir le sens général », c'est-à-dire « ce qui semble être en train de se passer ici ». (Strauss & Corbin, 2004, p. 184-185). Lors de cette étape cruciale, nous avons réalisé que deux tendances se dégageaient de nos données. Pour passer de la description à la conceptualisation, nous devions écrire « l'histoire » mais cette fois avec les catégories existantes (intégrées). Il nous est alors apparu que, nonobstant les catégories, les participants avaient manifesté deux niveaux (degrés) de réactions lors de l'étude de la controverse. Le premier niveau était plus démonstratif et émotif. À ce niveau les participants exprimaient clairement

leurs opinions (codes in vivo). Par exemple, en parlant d'un aspect social de la controverse, un sujet s'exprimait ainsi :

Codes in vivo : « J'en revenais pas, je capotais. Ça n'a pas de sens là, voyons donc. Tu sais, c'est ça là, c'est rendu un phénomène. »

Bien que ce niveau de réactions soit plus explicite et perceptible, nos observations ont démontré que les réactions de ce type étaient généralement peu étayées, moins rationnelles (moins objectives) et moins réfléchies. Le second niveau de réactions est moins transparent. Les réactions sont plus implicites puisque les sujets ne réagissent pas toujours aussi ouvertement. Sans nécessairement être plus dialectiques, les propos des sujets sont plus étoffés ou dans certains cas, plus détaillés. Bien que la technique de "comptage" ne soit pas la plus prisée par les tenants de la « théorisation enracinée », elle nous fut fort utile pour circonscrire les éléments appartenant au deuxième niveau de réactions. Sans que les émotions soient nommées comme telles, nous pouvions observer des discours, des sujets, des éléments récurrents dans les propos tenus par les participants. Malgré l'absence d'émotions désignées (ex. : « c'est décevant de la part des compagnies de cellulaires »), le fait que les participants répétaient ou revenaient régulièrement sur certains faits (discours, sujets, éléments, etc.) nous portait à croire que ces faits les faisaient réagir ou du moins qu'ils les touchaient plus particulièrement. Elles appartenaient donc au second niveau de réactions, moins émotif. Par exemple, les participants reviennent souvent sur le fait que les compagnies de téléphonie cellulaire fournissent peu d'information sur les effets du cellulaire sur la santé. Autres exemples, les participants revenaient souvent sur la présence de cellulaires dans les pays moins nantis (tiers monde) ou encore sur le fait que certaines entreprises exerçaient de la pression sur leurs chercheurs lorsque venait le temps de divulguer certains résultats moins enviables. Dans certains cas, nous avons jugé important de préciser le niveau de réaction (premier ou deuxième niveau) dont les sujets ont fait montre.

À l'origine, nous étions principalement intéressés par les réactions face à l'étude de la controverse sociale. Pourtant, des facteurs extérieurs (à notre intention) ou secondaires ont semblé faire réagir. Nous considérons qu'il est important de faire

ressortir les facteurs (externes) dominants dans la mesure où ils apportent un éclairage à certains aspects du projet de recherche. Comme nous n'avons pas privilégié un échantillon représentatif, la divulgation de nos résultats a pour seul objectif de pister les chercheurs intéressés par le développement de recherches ultérieures allant dans ce sens.

Dans un premier temps, nous présenterons donc les facteurs secondaires (extérieurs) liés à l'ensemble du projet de recherche. Ensuite, nous présenterons les réactions liées à la controverse et aux découvertes qu'elle a occasionnées. Finalement, puisque tous les éléments retenus sont liés par des manifestations de contrariétés (« les catégories sont logiquement conformes à notre catégorie principale ») (Strauss & Corbin, 2004, p189.) nous formulerons une interprétation de la signification de la recherche, et ce, à la lumière de la densité ou de la saturation ainsi que des propriétés et des dimensions qui lui octroient sa puissance explicative. Il est à noter que, dans la section qui suit, les citations non annotées proviennent du verbatim.

Facteurs secondaires

1. Notons d'abord que sur le plan technique, un seul point retient notre attention. Ce dernier est directement relié à la catégorie : "Communications entre membres". Les réactions des participants, qui étaient souvent de premier niveau donc plus émotives, provenaient des difficultés opérationnelles liées au wiki. Ils étaient clairement contrariés par les délais (attente) et les problèmes de communication synchronisée. Il semble que cet outil (wiki) ne leur permettait pas de communiquer à leur aise. Les chercheurs de l'équipe de recherche ont alors installé une option "CHAT". Nous concluons à une divergence d'opinions (non lieu) concernant le "CHAT". Certains participants ont eu des réactions positives en affirmant que le "CHAT" était plus direct et plus rapide alors que d'autres lui reprochaient de ne pouvoir accueillir qu'un nombre limité de participants (verbatim : le CHAT « ne voulait pas embarquer tout le monde ») ou encore d'être régulièrement "non fonctionnel".
2. Pour poursuivre dans la même voie, en ce qui concerne la catégorie : "Communications entre membres", les réactions étaient principalement engendrées par la communication dans le virtuel. Notons tout de même, en ce qui concerne le

« présentiel », que tous les sujets ont affirmé préférer travailler « en face à face » et ont avoué avoir été plus motivés par le travail après la rencontre physique organisée à mi-parcours (17 mars 2004). Par contre, c'est le travail dans le virtuel qui les a amenés à réagir. Concernant les variables “ temps ” et “ efficacité ”, les réactions étaient plutôt négatives et allaient de l'impatience à la démotivation.

Temps et efficacité

- Les sujets se sont plaints de la perte de temps occasionnée par le fait qu'ils devaient se consulter et revoir chaque message (communication) avant de l'envoyer. Ils déploraient le fait que ce temps de consultation, consacré à s'assurer qu'il n'y ait pas de confusion, allongeait les périodes de travail.
- Les sujets se sont également plaints du temps passé à attendre que l'information leur revienne (« qu'elle rentre »).
- Les sujets disent avoir passé de longues périodes devant le clavier et avoir eu l'impression « de pas dire grand chose. » et de n' « arriver absolument à rien. » Considérant la controverse de la téléphonie cellulaire sur laquelle ils travaillaient, certains participants avançaient humoristiquement que « ça aurait pris un cellulaire pour se parler en même temps. Ha. ha, ha ! »

Concernant les variables “ échanges ” et “ impressions ” les réactions étaient également négatives et allaient de l'appréhension au découragement.

Échanges et impressions

- Dans le virtuel, les sujets ont manifesté de la crainte face à la possibilité que les autres membres de l'équipe interprètent mal leurs messages; qu'ils aient l'impression de se faire dire comment procéder (« faire le boss »). Ils revenaient souvent sur le fait que les rencontres physiques permettent d'utiliser des mots « plus dures » sans qu'il y ait mésinterprétation alors que par écrit, ils craignaient que les récepteurs ne trouvent leur langage trop directif.

- Les sujets se compatissent de la difficulté à s'exprimer par écrit. Pour se faire comprendre, les sujets doivent tout mettre par écrit. À certaines occasions, ils ont admis avoir contenu leurs opinions ou s'être retenu de s'exprimer en raison du temps requis pour taper le message ou tout simplement parce qu'ils trouvaient trop compliqué transmettre certaines choses par écrit.
- Au niveau des échanges, les sujets avouent vivre du découragement et constatent que le travail dans le virtuel s'est avéré beaucoup plus difficile qu'ils ne l'avaient anticipé.
- Les sujets ont l'impression que les difficultés expérimentées dans le virtuel ont affecté leur façon de voir les îlots de rationalité (cliché, panorama et clôture). S'ils avaient été réunis dans le « présentiel », ils croient que le travail aurait été effectué plus rapidement. Ils supposaient qu'ils auraient seulement eu besoin de deux périodes de cours pour venir à bout des trois étapes (cliché, panorama et clôture).

Concernant la variable "appréciation", les réactions furent plus positives puisque malgré les difficultés reliées au travail dans le virtuel, les sujets ont considéré qu'il s'agissait tout de même d'une belle expérience. Ils voyaient cette expérience dans le virtuel comme une découverte, une occasion de travailler avec « quelque chose de nouveau ».

3. En ce qui concerne la catégorie : "Structuration de l'îlot de rationalité", les sujets réagissent d'abord aux explications divergentes dispensées par les professeurs de biologie des différents cégeps. Il s'agit en fait de "réactions préliminaires". Les sujets réagissent plus spécifiquement lors de la mise en commun des travaux de l'équipe. À ce moment, ils constatent qu'il y a de grosses disparités attribuables au fait qu'ils n'ont pas reçu les mêmes instructions. Ils n'ont pas utilisé la même façon de procéder. Lorsque l'on considère cette catégorie au niveau de la structure et du processus, on constate que malgré l'insistance des sujets sur ce problème, ce dernier semble disparaître après quelques semaines.

De fait, il semble qu'au niveau de la structuration de l'îlot, les difficultés se sont manifestées en début de parcours. Les sujets croient que les premières étapes de la

construction de l'îlot étaient trop lourdes voire même partiellement superflues. Ils faisaient remarquer que le cliché et le panorama étaient des étapes trop semblables et qu'elles auraient dû être regroupées en une seule étape. Forcés à se conformer à la méthodologie des îlots de rationalité, ils avaient l'impression de s'encombrer de paperasses, d'être peu efficaces et de devoir retarder le moment de commencer « la vraie recherche ». Ils affirment que c'est lorsqu'ils sont entrés dans le vif de la recherche que les problèmes se sont dissipés. Ils ajoutent que c'est à partir de ce moment qu'ils ont réussi à fonctionner en tant qu'équipe dans le virtuel. Néanmoins, ils ont déclaré que la méthodologie des îlots de rationalité était utile compte tenu du type de travail (recherche) qu'ils avaient à effectuer. Ils considèrent que cette méthodologie peut être bonne dépendamment de l'ampleur de la recherche à réaliser mais ajoutent que dans le cas qui les concernait, il « n'était pas nécessaire d'en faire autant ».

4. En ce qui concerne la catégorie "Linux et sa philosophie open source" on recense un moins grand nombre d'éléments. Dans les catégories précédentes, en tant qu'analystes, nous avons choisi de retenir les éléments qui faisaient réagir l'ensemble des sujets ainsi que ceux qui étaient fréquemment discutés par ces derniers. Dans la catégorie qui suit, certains des propos ou des réactions sont le propre d'un ou deux sujets mais apportent néanmoins un éclairage particulier à ce pan de la recherche.

- Plusieurs sujets encouragent le fait d'installer des logiciels gratuits dans la mesure où cela permet aux moins nantis d'accéder à l'information. Par contre, on constate que ces mêmes sujets ne changeraient pas leurs logiciels propriétaires pour des logiciels libres lorsqu'ils disent : « tu sais ça me fera pas changer pour ça, surtout que là, Windows, je le connais pis toute. Mais c'est sûr que je trouve que c'est quand même une bonne chose ».
- Certains sujets affirment qu'ils ne sont pas dérangés par le fait que les logiciels propriétaires soient payants. Selon eux, nous devons tenir compte du fait que le piratage permet de se procurer les choses gratuitement.

- Certains des membres ne réalisent pas que le système d'exploitation Linux ne se résume pas uniquement au site " Cybercitoyen " Il y a encore ambiguïté ou confusion entre ce que sont les sites, les logiciels, la philosophie sous-jacente et le système d'exploitation lui-même. L'exemple suivant, issu du verbatim, illustre bien cette confusion : « C'est pas ça dans le fond, on s'en va sur, on allait sur tous les autres sites, pis sur toute gratuitement ? ». Un autre sujet avance que « dans le meilleur des mondes, mettons un système comme Windows qui serait gratuit pour tout le monde, ça c'est sûr que ça serait parfait ». Ce même sujet croit qu'il y a possiblement moins de possibilités et de potentiel sur Linux, ou du moins qu'il y en a plus sur windows. Un second sujet approuve cette idée.
- Face aux délais et au temps d'attente entre les communications virtuelles, un sujet s'explique ainsi : « Je trouvais que les ordinateurs étaient lents pis toute mais tu sais justement c'était pas la faute à Linux en tant que tel. C'était vraiment plus les ordinateurs qui me faisaient penser telle chose de Linux, tsé dans le fond parce que je trouvais que ça n'allait pas vite. Pis tu sais c'est sur qu'il n'y avait pas tous les programmes qui pouvaient avoir dessus non plus. »
- Bien que plusieurs se soient servis du wiki à la maison, un seul des sujets serait tenté d'installer le système d'exploitation Linux à la maison.

Facteurs liés à la controverse

5. Un bon nombre d'éléments furent rassemblés autour de la catégorie "controverse". Puisque cette catégorie est plutôt vaste, nous avons noté que les sujets avaient réagi à plusieurs aspects de la controverse. Plutôt que de les présenter en termes de variables telles que nous l'avons fait pour la catégorie "Communications entre membres", nous préférons regrouper les réactions autour des différents aspects qui les ont générés. Sauf quelques exceptions, lorsque les sujets abordaient certains aspects plus précis de la controverse, ils se situaient davantage autour du second niveau de réactions, c'est-à-dire qu'ils réagissaient moins émotionnellement et précisaient davantage leur pensée.

Sur la question des entreprises qui financent elles-mêmes une partie de la recherche

- Les sujets ont des réactions qui, en apparence, semblent incompatibles. Ils avancent d'abord que c'est normal voire souhaitable que les entreprises financent la recherche sur la téléphonie cellulaire. Après tout, il s'agit de leur produit; ils doivent en connaître le fonctionnement, nous guider concernant son utilisation et nous rassurer en matière de conséquences sur notre santé. Ils affirment que c'est la responsabilité de l'entreprise de financer la recherche puisque « ça prend des gens pour injecter de l'argent dans la recherche ».
- D'un autre côté, à la lumière de certains articles dont ils font la lecture, les sujets se montrent offensés lorsqu'ils réalisent qu'en subventionnant la recherche, certaines entreprises peuvent influencer, altérer, retarder ou interdire la sortie de certains résultats de recherche. Ils remettent en question «le sérieux» de ces recherches et regrettent que certaines entreprises mettent de la pression sur les chercheurs. Ils réagissent également au fait que certaines compagnies peuvent menacer les chercheurs de leur octroyer moins de subventions (ou même de leurs couper les subventions) ou encore leur offrir des pots de vin (« cachets supplémentaires »). Même sans que l'entreprise n'exerce de pression, les sujets croient que le chercheur peut instinctivement orienter ses résultats de manière à « faire plaisir » à celui qui le subventionne ou le paie.
- Finalement, les sujets avancent que les compagnies sont essentiellement préoccupées par le fait de faire bonne figure (« apparences ») et par les relations publiques. En finançant la recherche, les sujets croient que les entreprises se couvrent (« back up ») face à d'éventuels problèmes ou révélations fâcheuses. Ils croient que les compagnies se déculpabilisent. En cas de problèmes elles pourront avancer que leurs propres recherches ne leur avaient pas permis de déceler les complications possibles. Les sujets ajoutent que de cette façon, personne ne peut leur reprocher leur manque d'implication.

Sur la question du gouvernement qui doit légiférer et simultanément subventionner certaines compagnies

- Les sujets réagissent positivement et affirment qu'il n'y a pas réellement de conflit d'intérêts puisque les subventions gouvernementales encouragent la recherche et qu'en retour, les compagnies changent et améliorent leurs produits afin de répondre aux normes imposées par le gouvernement. Cependant, ils insistent sur le fait que le gouvernement n'est pas complètement neutre en usant des termes suivants : « Il n'y a rien qui soit complètement neutre. Il doit subventionner et légiférer tout à la fois; et il y a beaucoup d'argent en jeu. Dès qu'il y a de l'argent, il n'y a plus rien de neutre »

Sur les effets des micro-ondes sur la santé et le droit à la vie privée des patients atteints de cancer

- Les sujets croient qu'il est du devoir du médecin de faire avancer la recherche et d'évaluer si le cellulaire serait en cause dans certains cas de cancer (cerveau et nerf auditif).
- Les sujets réagissent à la question éthique derrière le secret professionnel du médecin. Ils avancent que si certains médecins refusent de divulguer de l'information concernant leurs patients, c'est parce qu'ils sont tenus par le secret professionnel et qu'ils ne veulent pas risquer de perdre leur emploi. Pourtant, l'information pourrait être divulguée tout en conservant l'anonymat du patient avancent-ils.
- Selon nos sujets, les médecins devraient être plus impliqués. Ils devraient encourager leurs patients à se prêter à la recherche, mais, jamais sans obtenir leur consentement (approbation). Selon nos sujets, les médecins doivent faire avancer la science en conservant le droit à la vie privée des patients.
- Pourtant, dans l'adversité, les sujets admettent que « le bien de plusieurs est plus important que le bien d'une personne ».
-

Sur la question de la responsabilité face à la production de micro-ondes (téléphones cellulaires) et leurs effets sur la santé.

- Les sujets blâment d'abord les baby-boomers. Ils avancent que ce sont eux qui possèdent le plus de cellulaires. Ils croient que ces derniers utilisent des téléphones cellulaires sans s'informer des risques et regrettent qu'ils n'hésitent pas à en fournir à leurs enfants. Les sujets admettent toutefois qu'il n'est pas aisé d'obtenir de l'information sur les effets des micro-ondes (sur le corps humain) et ajoutent : « Ça va prendre une dizaine d'années avant que les recherches soient concluantes ».
- Les sujets blâment surtout l'utilisateur puisqu'il produit des ondes et qu'il fait le choix d'acheter le cellulaire. Ils croient que les utilisateurs ne semblent pas réellement conscients des dangers. Malgré la difficulté d'accéder à l'information concernant les dangers, les sujets font remarquer que les utilisateurs ne semblent tout simplement pas intéressés à se procurer cette information. Selon eux, ces utilisateurs savent que le cellulaire est dommageable mais ces derniers sont tout de même prêts à l'utiliser. D'après les sujets, les utilisateurs se servent de l'adage : « Je dois bien mourir de quelque chose un jour ». Les sujets comparent ce discours avec celui de la cigarette. En tant qu'analystes, nous avons pu constater que les sujets semblent préoccupés par les effets potentiellement dommageables sur la santé puisque le verbatim portant sur cet aspect de la controverse et les analogies qu'ils font avec la cigarette se poursuivent sur plusieurs pages (dans le verbatim). Nous constatons également que leur discours est, en apparence, décousu et contradictoire.
- Finalement, les sujets croient que les compagnies ont une part de responsabilité à assumer. Les sujets croient que celles-ci peuvent ralentir la recherche et peuvent même être responsables du manque d'information sur la question. Les sujets croient que les compagnies connaissent déjà les effets des téléphones cellulaires (micro-ondes) sur la santé et croient qu'elles hésitent (« probablement ») à en informer les consommateurs par crainte de voir leurs ventes chuter.
- Il est à noter que les sujets se prononcent également vis-à-vis d'autres acteurs mais que leurs réactions sont moins considérables. Ils avancent par exemple que les

fournisseurs ne sont que des intermédiaires; que le gouvernement devrait subventionner la recherche davantage et que les médecins ne sont pas directement responsables puisque les praticiens ne font pas directement de recherche sur le sujet.

Sur la question de la responsabilité lors d'un accident de la route

- Les sujets réagissent à l'ingérence du gouvernement dans les affaires publiques. Ils croient que dans l'éventualité où le gouvernement légifèrerait (« mettre des lois partout »), les conducteurs ne respecteraient pas forcément ces lois. Ils croient que ces lois seraient fréquemment transgressées. Les sujets avancent que le gouvernement devrait plutôt financer des campagnes de sensibilisation.
 - Ils croient également que le conducteur est responsable (responsabilité personnelle) puisqu'il a pris la décision de répondre. Au cours de l'enquête, les sujets revenaient constamment sur un reportage qu'ils avaient visionné et qui démontrait que le cellulaire pouvait être plus dangereux que l'alcool au volant (« ils disaient que c'est encore plus long le temps d'arrêt quelqu'un qui est au cellulaire que quelqu'un qui est en haut de 0.08. ».). Ce reportage semble avoir suscité beaucoup de réactions chez les sujets.
6. Un bon nombre d'éléments furent également rassemblés autour de la catégorie "découverte". Cette catégorie fut particulièrement riche en termes de "réactions" considérées significatives pour notre enquête.

Sur la question des choses qui les ont surpris ou qu'ils ont appris.

- D'emblée, les sujets ont manifesté avoir été touchés et surpris par « le côté plus social de la controverse ». Ils avouent avoir d'abord été intéressés par les aspects plus scientifiques et plus précisément les effets du cellulaire sur la santé. Pourtant, ils ont été surpris de réaliser que les impacts du cellulaire sur la vie sociale les avaient

davantage marqués. Ils confessent ouvertement avoir été marqués par des « faits divers » de la vie quotidienne. Il semble que le fait de travailler sur une controverse portant sur la téléphonie cellulaire les a amenés à observer davantage les répercussions ou les effets que cette dernière avait sur la société en général.

- Ils réagissent donc à certains scénarios de la vie quotidienne (dont ils sont témoins) ainsi qu'à différentes publicités portant sur le téléphone cellulaire.
- Ils avancent que le cellulaire est une mode et qu'en général, il ne répond pas à un besoin réel (relatent un sociologue qui avance que c'est un besoin créé de toutes pièces). Selon les sujets, les gens achètent des téléphones cellulaires dans le but de se donner un « statut social ».
- Les sujets remettent en question l'utilité du téléphone cellulaire lors d'un accident de la route. Ils avancent que le cellulaire n'est que rarement utilisé pour signaler un accident de la route. Plus encore, ils ajoutent que lorsqu'on est victime d'un accident, il y a de bonnes chances que le cellulaire soit introuvable (« qu'il ait sacré le camp »). Ils croient que le fait de parler au téléphone au volant cause plus d'accidents et de pertes de vie qu'il n'en sauve.
- Les sujets sont frappés par la distance d'arrêt nécessaire lorsqu'une personne parle au téléphone cellulaire. Ils soulignent la contradiction issue du fait qu'il existe des lois pour la conduite avec facultés affaiblies et qu'il n'en existe pas pour le cellulaire au volant. Pourtant, nous devons rappeler qu'à un autre moment, ils ont avancé être contre l'ingérence de l'État dans les affaires publiques. Il y a donc apparence de contradiction.
- En raison des coûts reliés à l'enfouissement des fils des lignes téléphoniques conventionnelles, les sujets sont convaincus de l'utilité du cellulaire dans les pays du tiers monde.
- Les sujets sont surpris de découvrir que l'utilisation du cellulaire peut également avoir des effets positifs ou bénéfiques sur la santé (protéines de stress, meilleurs réflexes face à un événement inattendu, etc.)

- Les sujets disent qu'ils n'avaient pas pris position avant de commencer à travailler sur la controverse et qu'ils ont été surpris de ne pas pouvoir trancher. Selon eux, ils ont recensé autant d'études scientifiques qui avançaient que le téléphone cellulaire pouvait causer le cancer que d'études qui démontraient le contraire. Ils croient que les études ne s'équivalent dans toutes ; que certaines sont plus crédibles que d'autres mais ils trouvent pourtant difficile de percevoir « qui mérite d'avoir plus raison que d'autres ». Ils affirment qu'il est difficile de prendre position en se fiant uniquement aux études, car elles sont contradictoires (exemple d'une étude sur le cancer avec des verres de terre, étude de l'OMS, etc.)

Sur la question des choses qui les ont choqués, fait réagir ou rebutés?

- Les sujets sont choqués par la publicité (annonces) (ex : « Se faire parler de même par un petit gars...fais le ton lunch! »)
- Les sujets sont initialement choqués par le fait que les gens (ils parlent surtout d'enfants) possèdent des cellulaires dans les pays moins nantis. (ex. : « Qui crée le besoin ? »). Cette position tend à changer plus tard dans l'enquête.
- Les sujets sont rebutés par les maris violents et jaloux qui procurent un cellulaire à leur conjointe pour pouvoir les retracer en tout temps.
- Les sujets sont choqués par les gens qui possèdent deux cellulaires afin d'éviter que le conjoint voit leurs appels (infidélité).
- Les sujets ont réagi à la lecture d'une étude menée par une chercheuse britannique (portant sur le cellulaire et les oiseaux).
- Les sujets sont choqués par le fait qu'il n'y ait pas de réglementation pour les cellulaires sur la route (C'était le cas à l'époque de l'enquête).
- Les sujets trouvent choquant que plusieurs des recherches sur les effets du cellulaire soient menées par les compagnies ou l'industrie elle-même. Ils se disent choqués par le fait que les compagnies « ait leur mot à dire » et qu'ils influencent les chercheurs.

Ils réagissent à un reportage qu'ils ont visionné. Dans ce reportage, une compagnie avait subventionné des chercheurs pour qu'ils poursuivent leurs recherches plutôt que de publier leurs résultats, et ce, dans l'espoir qu'ils arrivent à trouver des aspects « plus positifs » à publier.

Troisième étape analytique

Schéma théorique

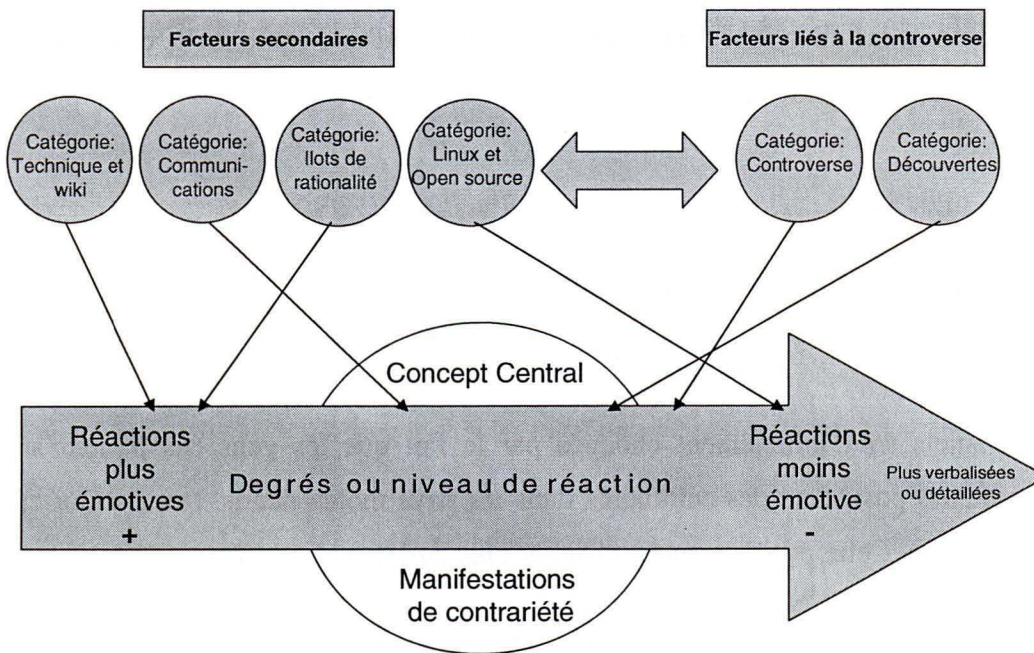


FIG. 14: SCHEMA THEORIQUE DU NIVEAU DE REACTION

Dans les catégories que nous venons d'explicitier, les éléments retenus étaient ceux qui pouvaient être rassemblés autour de l'axe central, soit la catégorie "manifestations de contrariétés". D'entrée de jeu, nous pouvons remarquer qu'à l'exception de la catégorie : "Linux et Open source", les réactions des sujets étaient plus émotive lorsque les sujets réagissaient à ce que nous avons appelé les « facteurs secondaires », c'est à dire les facteurs qui n'étaient pas directement liés à la controverse de la téléphonie cellulaire. Notre hypothèse était donc que les sujets sont plus émotifs et nomment davantage leurs émotions lorsqu'ils sont confrontés à des difficultés pragmatiques.

Exemple dans le verbatim : Sujet 2 : « C'est vraiment frustrant ! Ça fait longtemps qu'on ne communique plus ».

Nous considérons d'ailleurs que les sujets ont eu des réactions moins émotives face à Linux et la philosophie open source justement parce qu'il était question de l'idéologie sous-jacente aux outils techniques et non de problèmes techniques pouvant freiner le déroulement des activités (du travail) ou le bon ordre des choses. Plus encore, une fois habitués à la configuration des sites (et le wiki), certains sujets ont avoués n'avoir pas eu conscience ou avoir même oubliés qu'ils faisaient usage de logiciels libres. Considérant le fait qu'ils ne comprenaient pas toujours ce dont il était question (confusion), il n'est pas surprenant qu'ils aient moins discuté et réagi aux éléments liés à cet aspect du projet.

D'autre part, concernant les facteurs directement liés à la controverse, nous constatons que les réactions étaient moins émotives et plus verbalisées. Cependant, avons remarqué que les réactions étaient plus émotives lorsque les sujets effectuaient des "découvertes" ou lorsqu'ils étaient confrontés à de nouveaux éléments de la controverse. Encore une fois, nous notons que ces réactions étaient attribuables à "l'effet-surprise" et qu'elles étaient moins rationnelles dû au fait que les sujets n'avaient pas encore pris connaissance des différents aspects (éléments) liés à la découverte (ex. : Utilisation du cellulaire dans le tiers-monde).

5.2.4 Intégration : cohérence interne et logique

À cette étape (de l'intégration), il nous était essentiel de délimiter l'étude qui prenait forme et de procéder à l'intégration des composantes multidimensionnelles de l'analyse. Pour ce faire, nous devions continuer à développer nos propositions en faisant de l'interprétation. L'interprétation est un exercice au cours duquel nous avons dû apprendre à nous mouvoir entre l'induction et la déduction. Pour cela, nous devions nous éloigner du modèle exclusivement hypothético-déductif. Ce que nous avons déduit se fondait donc sur les données mais aussi sur notre lecture de ces données, sur nos présupposés théoriques ainsi que sur la littérature. Strauss et Corbin (2004) rappellent

d'ailleurs que comme dans toute science, il se crée une interaction entre induction et déduction.

Nous ne plaquons pas nos interprétations sur les données pas plus que nous ne laissons les interprétations émerger des données. Nous reconnaissons davantage l'élément humain dans l'analyse et la potentialité des distorsions possibles de sens (Strauss & Corbin, 2004, p.172).

Hormis quelques liens transversaux, jusqu'ici, nous avons regroupé, structuré et placé nos données dans des boîtes (catégories) plutôt distinctes afin d'avoir plus de contrôle sur nos analyses. Bien que cette façon de faire soit fort utile en début d'analyse, Strauss et Corbin (2004) croient qu'il convient d'être prudent puisque ces pratiques tendent à rigidifier le processus analytique. Trop user de ces pratiques tend à empêcher l'analyste de « saisir le mouvement dynamique des événements et la nature complexe des relations qui, en fin de compte, forment les explications intéressantes, plausibles et complètes des phénomènes ». (Strauss & Corbin, 2004, p. 164). Afin d'explorer tous les facteurs de manière à démontrer la nature des rapports en cause, nous présentons une discussion qui expose la « voie complexe de rapports interreliés, ayant chacun son propre modèle d'explication » (Strauss & Corbin, 2004, p. 164). Cependant, pour assurer une certaine rigueur ou une certaine structure, nous avons choisi de continuer à rassembler ces explications autour de thèmes ou de catégories, mais en admettant cette fois un décroisement, un réagencement et des corrélations entre les catégories, les phénomènes, les préceptes, les thèmes, etc. Dans la section qui suit, les citations non annotées proviennent du verbatim.

Discussion sur la communication

En premier lieu, au niveau des communications, nous notons que les sujets ont avoué avoir préféré travailler dans le « présentiel » ou en « face à face ». Selon ces derniers, les rencontres physiques étaient plus motivantes. De fait, selon leurs dires, il semble que les sujets aient une préférence pour les méthodes de travail « moins impersonnelles ». En apparence, cela semble réfuter la thèse de l'individualisme des jeunes telle qu'avancée par Taylor (1992), Perrenoud (1998), etc. Ces derniers sont

sensibles à l'enracinement de l'individu dans sa « communauté » et croient que l'individualisme des jeunes participe à l'appauvrissement et la dissolution du lien social. Pourtant, dans le contexte de ce projet, les sujets semblaient regretter de ne pouvoir travailler « tous ensemble ». Si ce fait ne permet pas à lui seul, de démentir la tendance individualiste chez les jeunes, il dénote un intérêt pour la socialité chez nos participants. Cela signifie-t-il que les jeunes soient particulièrement intéressés par les relations de travail où le contact plus personnel ou plus « humain » est mis de l'avant? Pour solliciter leur participation, peut-être devrait-on privilégier les contacts ou les relations de travail plus personnelles plutôt que de chercher à les rassembler autour de modalités techniques (dans le virtuel), qui, bien que novatrices (voire même à la fine pointe de la technologie) et même idéologiques (Unix) peuvent être perçues comme plus « déshumanisantes » sur le plan des communications?

Simultanément, on assiste possiblement à une forme de résistance face au changement telle que décrite par Meissonier et al. (2007) ou encore par Rhéaume (2001). De fait, en ce qui concerne l'implantation ou l'usage de nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC), nous avons vu chez Rhéaume (2001) la peur de perdre ses acquis alors que Meissonier et al., 2007 s'intéressent plutôt aux formes de résistances et à la typologie des conflits que ces résistances peuvent générer. Les données recueillies démontrent effectivement une résistance ou un négativisme à l'endroit de la technologie implantée mais surtout une résistance face aux communications dans le virtuel. Ces réactions étaient-elles prévisibles? De fait, pourrions-nous prévoir les causes et les formes de résistances susceptibles d'émerger? Nos données semblent donner raison à Meissonier et al. (2007) en ce sens que les réactions sont apparues lors de la phase d'appropriation de la technologie, c'est à dire lors des premières phases du projet. Selon Meissonier et al. (2007), « les changements induits par la mise en œuvre d'un système d'information demandent [...] d'accorder une attention particulière aux réactions des individus dès la première phase du projet (Markus et al., 2000) et donc d'observer le processus de création de ces résistances ainsi que leur évolution éventuelle vers des formes de conflits plus ou moins explicites ».

Au niveau de l'implantation du système d'exploitation Linux, la littérature nous permettait d'anticiper une certaine forme de résistance sans toutefois pouvoir délimiter de quelle nature serait cette dernière. Par contre, comme l'enquête de l'équipe de recherche était de type exploratoire, il était question d'une première expérience de travail (échanges) dans le virtuel et il nous apparaît que le manque de littérature permettait difficilement de prévoir les réactions des sujets concernant cet aspect.

Une partie de nos données nous porte à croire que cette préférence pour le travail dans le « présentiel » serait portée par une certaine forme d'exaspération ou d'opposition face aux transformations nécessaires ou forcées par le travail dans le virtuel. Il est intéressant ici de considérer l'espace virtuel comme un concept hybride de matériel et de symbolique puisque selon Lussault (2003), cette manière d'appréhender l'espace permet d'étudier les spatialités, « c'est-à-dire les actions spatiales réalisées par les acteurs impliqués dans la controverse » (Lussault dans Lévy & Lussault, 2003, p. 866-868). Comme nous avons pu le constater chez nos sujets, la communication dans le virtuel (et ce qui s'y transige ; c'est-à-dire les « actions spatiales ») est plus exigeante et requière plus de patience. Sur cette question, les sujets mentionnent que les difficultés liées au langage ou à la manière de s'exprimer par écrit, notamment le jugement sollicité face au choix des mots à utiliser et face à la recherche d'adéquation en matière d'énonciation des idées, tend à rendre le processus plus laborieux. Leurs craintes face à l'idée que leurs propos puissent être mal interprétés ou mal compris étaient manifestes. De fait, l'idée d'user de propos trop directif était très présente dans les données. Les sujets semblaient accorder une grande importance à l'image qu'ils pourraient projeter à l'autre portion de l'équipe. Ils ne souhaitent pas être perçus comme trop autoritaires. Ce souci des apparences, possiblement même au détriment des idées, est-il lié à ce que Audigier (2000) appelle la « sous-culture des jeunes », mouvement au sein duquel les jeunes tendent à accorder beaucoup d'importance à « l'apparence des choses » dans leur mode de construction identitaire, et qu'il décrit comme un passage obligé du processus de socialisation ? Serait-il plutôt le fruit de cette tangente sociale, décrite par Demers (2007), qui vise « à ne blesser personne » ? De fait, Demers (2007) croit que le « politically correct » fait maintenant « figure de loi non écrite » et que « cette façon de parler et même de vivre s'incruste de plus en plus dans notre tissu social et nous empêche d'être ».

Difficile à dire, mais il apparaît clairement que les sujets sont soucieux de l'effet que leurs propos pourraient avoir sur les récepteurs.

Plus encore, les sujets admettent avoir omis d'exprimer certaines idées ou opinions par crainte que ces dernières soient mal interprétées, trop difficiles à expliquer ou encore en raison du temps requis pour mettre ces idées (ou opinions) par écrit. Audigier (2000) rappelle d'ailleurs l'importance des mots et de la langue lorsqu'il avance qu'ils sont les instruments avec lesquels chaque personne construit et exprime sa conception de la vie politique et sociale, sa liberté et sa relation avec les autres. Dans le même ordre d'idées, nous avons vu que Latour (2000) fait plutôt référence au régime de la parole (régime d'énonciation) qui va au-delà des mots prononcés et des définitions à teneur politique mais qui porte son intérêt sur le contenant, c'est-à-dire sur l'intention, les volontés, les appartenances, bref tout ce qui permet au message d'avoir une portée, parfois sans que des mots "proprement politiques" soient prononcés. Comme l'un des objectifs des chercheurs était l'alphabétisation sociopolitique des étudiants en science, il apparaît que les difficultés de communications dans le virtuel ont pu être défavorables à l'explicitation des idées de nature plus politique. De fait, il semble que la formulation des intentions ou des volontés n'était pas aussi aisée dans le virtuel qu'elle pouvait l'être dans le « présentiel ». À la lumière des données, il semble que plusieurs facteurs puissent être en cause. D'abord, le fait que les sujets qualifiaient le travail dans le virtuel « d'impersonnel », ensuite, le fait qu'ils semblaient opposer une résistance face à la nouveauté que le travail dans le virtuel apportait et finalement, le fait que les communications dans le virtuel requéraient une attention particulière en ce qui a trait au choix des mots à utiliser et à la manière de faire passer les idées.

D'autre part, les sujets se sont montrés agacés par les délais et les temps d'attente requis entre les différentes communications (l'envoi des messages). Ils semblent ainsi donner raison à Martineau (1998) qui croit que les jeunes ont tendance à expérimenter l'immédiat et l'instantané. Habités à ce qu'Audigier (2000) appelle le « zapping permanent » (qui est accentué par le sentiment de vivre dans un monde en perpétuel changement) les jeunes se sont accoutumés à une succession de moments agréables, notamment par l'exposition aux objets télévisuels et à l'Internet (Martineau, 1998).

Audigier (2000) insiste sur « le poids primordial, voire unique, accordé au présent, à la satisfaction que l'on éprouve dans ce présent » chez les jeunes et ajoute que ceci « éloigne toute prise en considération des questions que nos sociétés se posent et qui requièrent l'implication durable de tous les citoyens. ». Cependant, au sein du projet de recherche, les échanges entre étudiants avaient lieu dans un contexte “ essentiellement scolaire ” et étaient vraisemblablement plus complexes que de simples échanges ou des recherches instantanées sur Internet. Par exemple, les sujets n'avaient pas le loisir de mettre fin à la conversation (ou l'interrompre) comme ils l'auraient fait en usant d'un “CHAT” sur le “net” dans un contexte plus familial. D'ailleurs, les sujets n'hésitaient pas à afficher leurs embêtements et leurs frustrations face aux méthodes de travail et aux délais qu'elles engendraient. L'insistance des sujets sur les difficultés expérimentées dans le virtuel ne serait donc pas étrangère au fait qu'ils devaient s'accoutumer à une nouvelle cadence de travail et qu'ils étaient contrariés par les désagréments que cela pouvait occasionner.

S'ajoute à cela le fait que les participants évaluaient le travail en terme « d'efficacité » ou de rendement. Apparemment retardés par la lenteur des communications dans le virtuel, les sujets considéraient qu'ils n'aboutissaient pas aux résultats escomptés. Nous ouvrons ici une parenthèse pour faire un lien entre la recherche « d'efficacité » des sujets par rapport aux communications dans virtuelles et la recherche « d'efficacité » lors du travail de construction de l'îlot de rationalité. Dans les deux cas, les sujets se sont plaints du manque de productivité et de performativité. Plusieurs auteurs (Latour 2008; Callon & Muniesa; 2006; Desautels, 1999) dénoncent d'ailleurs le caractère performatif des activités techniques et scientifiques. Plus encore, ils reprochent aux programmes universitaires (en science) d'être asservi à une idéologie (libérale) qui miserait trop sur le rendement, l'efficacité et le résultat final. Selon ces derniers, les programmes omettent ainsi d'amener les étudiants à éclaircir les liens entre les activités scientifiques et les autres activités qu'elles recoupent. À ce sujet, Latour (2008) fait remarquer que chez les scientifiques, « l'on présente toujours les connaissances techniques et scientifiques sous leur forme finale », sans s'intéresser au processus et aux moyens par lesquels on parvient à une certaine certitude; sans tenir compte des étapes intermédiaires.

Cette préoccupation récurrente pour l'efficacité dans le travail pourrait subséquemment être un symptôme de la performativité dont les programmes de sciences font la promotion. Elle expliquerait pourquoi les sujets souhaitaient condenser les étapes de l'îlot de rationalité afin d'accélérer le processus et de commencer « la vraie recherche ». À la lumière de nos données, à court terme, il semble difficile de changer les mentalités, surtout en considérant que la méthodologie des îlots de rationalité proposait une façon de faire et de voir les sciences qui pouvait se heurter à la nature et l'idéologie promu par le programme de science en place. À ce niveau, nous pourrions oser qualifier la résistance des sujets de "normale" ou d'"attendue". Pourtant, malgré la résistance face au travail dans le virtuel, ces étudiants (sujets) issus d'un programme que certains chercheurs disent « trop performatif », semblent avoir manifesté de l'ouverture face à l'expérience vécue dans le virtuel. Malgré les plaintes formulées à l'endroit du manque d'efficacité, en fin de parcours, les sujets considéraient que cette expérience leur avait permis de découvrir une nouvelle façon de fonctionner, une occasion de travailler avec « quelque chose de nouveau ». Le fait qu'ils aient manifesté une certaine appréciation face à cette expérience pourrait être perçu par certains comme un espoir pour l'avenir des collectifs opérant dans le virtuel.

Discussion sur les îlots de rationalité

Au niveau du travail effectué à partir de la méthodologie des îlots de rationalité, les données rendent compte du fait que les sujets devaient composer avec certains éléments d'incertitudes. Ils devaient d'abord se familiariser avec une méthodologie beaucoup plus ouverte et expansive que la méthode scientifique à laquelle ils avaient été habitués. Ils devaient ensuite composer avec le fait que leurs professeurs respectifs proposaient une lecture différente de la méthodologie en question. Force est de constater que ces professeurs de biologie devaient apprivoiser cette méthodologie concurremment à leurs étudiants, ce qui explique commodément les divergences rencontrées. Cela dit, nous constatons que les sujets réagissaient à ces divergences ainsi qu'à la méthodologie comme telle. Comme cette dernière était interdisciplinaire, elle était forcément moins linéaire ce qui obligeait les sujets à travailler hors de "leur zone de confort".

Dans le travail interdisciplinaire, il n'y a pas de normes disponibles pour savoir quel point de vue disciplinaire privilégier; il s'agit là d'une décision qui se négocie sur le terrain (Latour & Woolgar, 1979). Les sujets ne semblaient pas forcément apprécier la formule moins protocolaire des îlots de rationalité et trouvaient qu'il leur était difficile de choisir les éléments à prioriser dans la construction de l'îlot. De fait, Fourez (2001) nous rappelle qu'il s'agit d'un travail qui repose sur un bricolage théorique plus éclectique que le bricolage disciplinaire, et sa cohérence est davantage de l'ordre du terrain, du contexte, du projet visé que de l'ordre disciplinaire ou pragmatique. Les données rendent compte des différentes discussions consacrées aux choix des aspects à privilégier (« boîtes noires » selon Fourez, 1994) et de ceux à négliger; à départir l'accessoire de l'essentiel. Plus encore, nous constatons que lors des dernières étapes de la construction de l'îlot (clôture et synthèse), les sujets semblaient encore ambivalents dans leur prise de position face à la controverse. Les étapes précédentes devaient pourtant leur fournir les moyens de répondre à la question « De quoi s'agit-il » et de se construire une représentation de la situation (Fourez, 1991) en fonction des destinataires (du type de production ou de produit final que l'on envisage). Que s'est-il passé? Pourquoi n'y parviennent-ils pas? Est-ce la méthodologie comme telle qui s'arrime mal avec le programme de science de la nature? Dans leur hâte et leur recherche d'efficacité, les sujets ont-ils négligé d'approfondir certaines étapes de la construction de l'îlot de rationalité? Comparaient-ils mal ces étapes et le projet définissant l'objet d'étude?

Ces réactions face à la méthodologie de Fourez (1994) pourraient être attribuables à la phase d'adaptation nécessaire (passage obligé) lorsque des étudiants sont exposés à une nouvelle méthodologie de travail et à la difficulté d'adopter une approche de travail plus créative telle que décrite par Gadamer (1990). De fait, la méthodologie des îlots de rationalité présente un modèle qui s'éloigne de la praxis technique issue de la rationalité scientifique (qui conduit notre monde industriel). Edgar Morin (2000b, p. 23) parle même d'une disjonction ou une « séparation entre la culture scientifique et le monde de la culture des humanités. ».

Nous pourrions également créer un rapprochement entre les difficultés expérimentées lors de l'appropriation de la méthodologie et le programme de science

auquel les sujets participent. Fondée pour l'enseignement des disciplines scientifiques, la méthodologie de travail de Fourez (1994) présente certaines des caractéristiques propres aux méthodes qualitatives dans la manière de colliger les informations, dans l'approche et la proposition des outils d'investigation ainsi que dans l'initiative qui est laissée à celui ou ceux qui l'utilisent. La rigueur de cette méthode ne rime donc pas avec rigidité. Elle s'éloigne également des modèles plus positivistes ou empiriques; modèles couramment utilisés dans les programmes de sciences. En effet, loin d'être un protocole figé, l'originalité des approches de type "qualitatives" « réside dans la souplesse, la flexibilité des combinaisons possibles de techniques et de savoir-faire pour la construction d'une « boîte à outils » adaptée à une recherche particulière et à un contexte d'enquête spécifique qui en font toute sa richesse » (Molina et al., 2007). En conséquence, nous avons constaté que les réactions des sujets manifestaient leur inconfort face à la liberté que leur octroyait la méthodologie des îlots de rationalité. Le recours à une approche interdisciplinaire, en tant que démarche intellectuelle autre, pour construire la réalité humaine, sociale et naturelle dans sa complexité, semblait difficile à conjuguer avec les méthodes scientifiques traditionnelles enseignées dans les programmes.

Puisque nous avons déjà abordé la question de la performativité et du souci d'efficacité manifestes dans les programmes de science en général (Callon & Muniesa, 2008), nous y revenons que très brièvement pour rappeler que les sujets considéraient que les premières étapes de la construction de l'îlot étaient trop lourdes voire même partiellement superflues. Le fait qu'ils auraient aimé condenser ces étapes démontre, tel qu'avancé par Latour (2008), qu'ils ont peu d'intérêt pour les étapes intermédiaires et qu'ils sont soucieux de l'idée d'être performant et efficace. De fait, lors des étapes intermédiaires, on note que les sujets avaient l'impression de s'encombrer de paperasse qu'ils jugeaient inutile. Leur hâte de commencer « la vraie recherche » pourrait signifier qu'ils s'intéressaient plus particulièrement, comme mentionné par Latour (2008), au résultat final.

Cependant, considérant le fait que les professeurs exigeaient que les sujets effectuent des travaux connexes (journal de bord, examens, kiosques, etc.) à ceux liés à la construction de l'îlot de rationalité, il apparaît également que les sujets se sentaient

surchargés. Il faut ici entrevoir la possibilité que les sujets aient fait une mauvaise association. Par cela nous entendons que les sujets aient eu de la difficulté à différencier les travaux administrés par l'équipe de chercheurs (ceux en lien avec la construction de l'îlot) et ceux administrés par leurs professeurs respectifs. Après tout, l'ensemble de ces travaux était chapeauté par un même cours, soit le cours d'intégration en biologie. Il ne serait donc pas surprenant qu'il y ait eu confusion. Plus encore, force est de constater que le cumul des travaux et la nature très descriptives de ceux-ci (journal de bord, cliché, panorama, entrevues, interprétation des questionnaires, etc.) amoncelaient la paperasse, surtout lorsque l'on considère qu'il s'agissait de travaux exigés au sein d'un seul cours à l'intérieur d'un programme plus vaste. Jumelée aux travaux et aux examens habituels du cours de biologie ainsi qu'aux problèmes occasionnés par le travail dans le virtuel, les sujets se sont plaints de la lourdeur méthodologie (étapes jalonnant la construction de l'îlot).

Une fois les participants débarrassés d'une bonne partie de ce qu'ils appelaient « la paperasse »; une fois les pépins techniques résorbés et le flot des conversations virtuelles régularisés, le travail de recherche leur est apparu plus fluide. Ils affirment que c'est lorsqu'ils ont entamé le travail de recherche plus documentaire que les problèmes se sont dissipés. Ils ajoutent que c'est une fois libéré des contraintes techniques et des étapes « plus lourde » de la méthodologie qu'ils ont réussi à fonctionner en tant qu'équipe dans le virtuel.

En fin de parcours, les étapes considérées difficiles dans la construction de l'îlot étant derrière, les données démontrent que les sujets maîtrisent mieux les aspects méthodologiques. Comme ce fut le cas pour leur appréciation du travail dans le virtuel, leur appréciation générale/finale de l'aspect méthodologique (étapes constituant la construction de l'îlot de rationalité) semble plutôt positive en fin de projet. Bien qu'ils émettent certaines réserves, les sujets admettent que le modèle méthodologique de Fourez (1994) peut s'avérer utile pour une certaine typologie de recherche. Admettant l'apport de la méthode dans le cas qui les concerne (le travail sur une controverse), ils considèrent néanmoins que l'emploi d'une telle méthodologie est conditionnel à l'ampleur de la recherche à effectuer. De fait, s'ils admettent que la méthodologie sert bien l'étude des

controverses, ils croient néanmoins que lors de l'étude de leur controverse (téléphonie cellulaire), certaines étapes de la construction de l'îlot de rationalité étaient superflues.

Discussion sur Linux et sa philosophie open source

Jusqu'ici, nous avons abordé les réactions face au travail effectué dans le virtuel ainsi que celles liées aux difficultés et à la nature des échanges dans le virtuel. Sur la question du système d'exploitation (et sa philosophie du libre) dont ils faisaient usage, certains sujets encouragent l'installation de logiciels libres dans la mesure où cela profiterait aux moins nantis. En matière de technologie, les sujets sont donc conscients de l'exclusion et de la marginalisation de certains groupes ou pans sociaux ainsi que de la nécessité d'inclure ces derniers dans une dynamique de redistribution des pouvoirs. Albagli (2003) va dans ce sens lorsqu'il avance que les TIC « donnent de nouvelles possibilités d'actions et d'organisation, offrent de nouveaux moyens de puissance [...]». Encore faut-il inscrire d'éventuelles redistributions des pouvoirs dans la logique de cette nouvelle donne ».

Pourtant, la plupart de nos sujets ne sont pas disposés à changer leurs logiciels propriétaires pour des logiciels libres. Lorsque certains sujets affirment qu'ils préfèrent utiliser Windows parce qu'ils connaissent déjà ce système d'exploitation ou qu'ils travaillent avec ce dernier depuis longtemps, nous percevons encore une fois une résistance face à la nouveauté ainsi qu'un désir de conserver ses acquis (Rhéaume, 2001). Plus encore, il apparaît que les sujets ne perçoivent pas la nécessité d'utiliser les logiciels libres. De fait, les données nous révèlent qu'ils semblent penser que Linux et les logiciels libres sont plutôt utiles pour les gens moins aisés ou les gens issus de pays plus pauvres. Il est vrai, nous l'avons vu, que ce système d'exploitation trouve des applications salutaires dans certains pays, certaines régions, certaines écoles, certaines instances où le manque d'effectifs technologiques et informatiques est à pallier (Houston, 2007; Daignault, 2000). Néanmoins, il recouvre des usages intéressants et profitables dans de nombreuses sphères de nos sociétés, riches comme pauvres (Houston, 2007). Concernant cette polyvalence, les sujets ne semblent pas avoir intériorisé l'étendue des applications possibles.

À la lumière de nos données, les sujets n'apparaissent pas réaliser que ce système d'exploitation, configuré et installé suivant l'architecture client-serveur, s'avère un moyen de lutter contre le monopôle de Microsoft ainsi qu'un moyen de promouvoir le recyclage d'ordinateurs (Daignault, 2000). Ils croient que ce système d'exploitation s'adresse plus particulièrement à une clientèle défavorisée. Ils ajoutent que grâce à l'accès aux logiciels propriétaires gratuits, par le biais du piratage, ils n'ont pas besoin des logiciels libres. Lessig (2001 dans Proulx, 2002) rappelle pourtant que le dispositif sociotechnique est lui-même un enjeu puisqu'il est porteur d'idéologies. Les sujets semblent ainsi s'intéresser principalement à la gratuité des logiciels, laissant en suspens l'ensemble de la philosophie du libre qui comprend non seulement l'accessibilité pour tous mais également des valeurs de partage et de militantisme. Le fait que les sujets pensent en fonctions leurs propres intérêts, centrés sur la facilité d'obtention et la gratuité de logiciels propriétaires (par la voie du piratage), démontre qu'ils omettent de prendre en considération les visées et l'idéologie derrière le mouvement du libre.

Sur le plan de la citoyenneté, cette centration sur des intérêts particuliers pourrait être interprétée comme un symptôme de cet individualisme dont nous parle Audigier (2000) et Perrenoud (1998). De fait, les sujets semblent prioriser des intérêts particuliers au détriment d'intérêts collectifs ou d'une conscience collective plus large qui pourrait, par exemple, viser l'atténuation du manque d'effectifs (Albagli, 2003; Freire, 1983; 1985) ou encore le déséquilibre entre riches et pauvres (voire même le déséquilibre Nord/Sud) dont nous parle Wiltzer (2003 dans : Mondialisation humaniste). D'entrée de jeu, dans le cadre du projet de recherche de l'équipe interuniversitaire, les valeurs qui sous-tendent le mouvement du logiciel libre furent explicitées. Ces valeurs sont les intérêts de célébrité, de partage, de volontarisme ; la participation du plus grand nombre et l'accessibilité de tous et toutes (intérêt général) aux moyens techniques. Nous pouvons toutefois imaginer que cette session d'information (explications) sur l'idéologie du libre ne fut pas suffisante pour que s'ancrent les connaissances et les valeurs promues par GNU/Linux. En effet, même en fin de projet, les données rendent compte du flou qui entoure la philosophie sous-jacente et le système d'exploitation comme tel.

Plus encore, nous notons que les sujets éprouvent de la difficulté à comprendre dans quelle mesure les logiciels libres sont gratuits alors qu'ils doivent payer pour une connexion Internet. Ils saisissent donc mal les avantages offerts par l'architecture client-serveur axé sur le recyclage d'ordinateurs. S'ajoute à ce problème de différenciation, la difficulté à discriminer les sites (wiki, cybercitoyen), des logiciels, des ordinateurs, du réseau, de l'idée même du virtuel etc. Par exemple, n'ayant pas réalisé qu'il travaillait sur un système d'exploitation de même équivalence, un des sujets affirme qu'un système comme Windows, gratuit pour tous, serait l'idéal. À moins, encore une fois, que cette affirmation témoigne de la difficulté à délaissier ses acquis, nous pouvons penser que ce dernier comprend mal ce dont il est question. Ceci est renforcé par le fait que la majorité des sujets avance que Linux présente moins de possibilités ou de potentiel que le système Windows ou encore qu'il est plus lent alors qu'il offre sensiblement les mêmes logiciels (version libre) et qu'il est prouvé que l'on obtient « à peu près la même efficacité technique avec des ordinateurs recyclés qu'avec des ordinateurs neufs » (Daignault, 2000). Le manque de connaissances des sujets concernant le système d'exploitation et ses ramifications semble être à la base des ambivalences recensées. Difficile, dans ce contexte, d'affirmer que les sujets sont désengagés lorsqu'ils ne se montrent pas enclins à poursuivre dans la voie du logiciel libre.

Discussion sur les aspects prédominants du travail sur la controverse.

Sur la question des entreprises qui financent elles-mêmes une partie de la recherche, l'analyse des propos tenus par les sujets s'avère très intéressante. Au premier abord, les propos ambivalents et contradictoires des sujets peuvent être confondants. En apparence, ces propos tendent à authentifier le fait que les sujets sont à la dérive dans un « océan d'ignorance » (Fourez, 1994, 1997b). Nous percevons qu'ils ne savent plus où donner de la tête; qu'ils ne savent plus quoi penser ou encore qu'ils n'arrivent pas à déterminer, tel que le veut la coutume en science, qui a raison ou qui se rapproche de la vérité. Ajoutons même qu'ils semblent témoigner de cette ambivalence, même en fin de projet. En effectuant une analyse de surface, nous pourrions aisément expliquer ces ambivalences par le fait que les étudiants des programmes de sciences s'intéressent

principalement au résultat final, tel qu'avancé par Latour (2008). De fait, nous pourrions dès lors imaginer que ces jeunes scientifiques (toujours en devenir) sont désarmés lorsqu'ils sont forcés de tenir compte des « étapes intermédiaires » de la recherche (Latour, 2008) et ce qu'elles recèlent ou dévoilent en matière de complexité ou d'incertitude. Ce serait, à ce compte, le manque d'habitude ou d'exposition à de telles situations complexes (celle de l'étude de controverses) et l'obligation de tenir compte de facteurs qui dépassent le cadre de la situation typique "problème/résolution" qui expliquerait leurs propos contradictoires et leur difficulté à déboucher sur une position affirmée.

Pourtant, en rester à ce niveau serait mal interpréter les avancées de Latour (2008), lorsqu'il met en lumière ce penchant, propre à la méthode scientifique, à s'intéresser à la finalité (résultats) en accordant une moindre importance aux étapes (intermédiaires) qui marquent la recherche. Ce serait également mal comprendre l'idée derrière le travail de recherche effectué à partir de controverses. Pour comprendre la section de la discussion qui suit, nous devons référer à notre cadre conceptuel (section : La langue, instrument de diversité et d'identité) et plus précisément à l'article « Si l'on parlait un peu politique » de Bruno Latour (2002). Dans cet article, nous avons mentionné que Latour (2002) nous appelle à une nouvelle façon d'entrevoir ce qui appartient au politique. Il propose une vision courbe du traitement des éléments politiques, qu'il oppose à une vision droite et rectiligne. Dans cette optique, l'ambivalence des propos des sujets, concernant le "fait politique" auquel ils sont confrontés ici, c'est-à-dire le fait que les entreprises financent elles-mêmes une partie de la recherche, est rassurante. Cette ambiguïté rend intelligible le fait que les sujets entretiennent des positions contradictoires donc qu'ils n'adoptent pas une position ferme, un point de vue unique, droit ou rectiligne par rapport au « fait politique » à l'étude.

Si les sujets n'affichent pas un détachement complet par rapport à l'approche ou l'idéologie scientifique dépeinte par Desautels (1999); s'ils ne discriminent pas « le vrai du faux avec une précision stupéfiante » (Latour, 2002) ils n'abordent pas, cependant, ce "fait politique" sur un seul plan, droit et rectiligne. Étant donné leur formation et l'idéologie promu dans les programmes de science, nous pouvions difficilement

concevoir que les sujets arriveraient à “parler politique ” « en lui-même et par lui-même » (Latour, 2002) par simple exposition à une idéologie voire une méthodologie dont ils faisaient l’expérience pour la première fois. Nous constatons néanmoins que les sujets semblent aborder ce “fait politique” selon une approche moins performative donc plus « courbe » telle qu’exposée par Latour (2002). Nous estimons d’ailleurs que ces ambivalences témoignent des tiraillements et des conflits internes (voire éthiques) qui résultent de l’obligation d’aborder une problématique (une controverse) dans sa complexité (plutôt que de manière linéaire). Ces ambivalences sont, en ce sens, un témoignage des oscillations de cette courbe dans la tentative de « se faire une tête » tel qu’exposé par Fourez (1997b).

Autre fait à noter concernant les entreprises qui financent la recherche, à la lumière de leurs lectures, les sujets semblaient regretter que les entreprises puissent agir impunément lorsqu’il s’agit d’influencer le cours des recherches ou encore lorsqu’ils mettent de la pression sur les chercheurs affectés au dossier. En affirmant que les compagnies arrivent à manipuler les résultats de recherche mais surtout, qu’elles sont au dessus des lois (sans foi ni loi comme diraient certains), les sujets apparaissaient confirmer la perte de pouvoir de l’État (au profit des entreprises privées ou des multinationales) dont nous parlent plusieurs auteurs (Albagli, 2003; Audigier, 2000; Marechal, 2003). De fait, bien que contrariés, les sujets avançaient que personne n’était en position de rétorquer aux entreprises et plus précisément dans leur cas, de contester les pratiques des entreprises de téléphonie cellulaire. Cela met de l’avant le paradoxe souligné par Audigier (2000) qui veut que l’on s’inquiète du déficit démocratique et qu’en même temps on accepte le « démantèlement et la délégitimation des institutions politiques démocratiques » au profit d’un mouvement capitaliste chaotique « dont la légitimité est affirmée par le simple fait d’exister ». Lorsque les participants se disent impuissants, ils admettent en quelque sorte leur position de victime, de soumis. Sur cette question, Audigier (2000) rappelle qu’il ne faut pas confondre « l’appel nécessaire à une citoyenneté d’initiative [...] avec la crise de l’État ». Il ne faut donc pas que cette perte de pouvoir de l’État soit confondue avec la perte de pouvoir du citoyen qui ne répond pas à la même juridiction.

Pourtant, nous l'avons vu, certains sont favorables à cette « non- ingérence de l'État dans les affaires publiques et privées » (Audigier, 2000). D'autre part, il semble que la force du marché et les entreprises elles-mêmes obligent la remise en question du rôle et de l'autorité de l'État. Albagli (2003, p.) croit que « la contestation des pouvoirs de l'État par le marché et l'entreprise développe le sentiment d'une certaine impuissance des gouvernements ». Ce dernier ajoute que « cet état de fait interfère directement sur la redéfinition du rôle de la puissance publique. Les restrictions au plein exercice de son autorité lésent sa légitimité et remettent en cause sa représentativité. » (Albagli, 2003). Face aux entreprises de téléphonie cellulaire et leurs pratiques, les sujets semblent partager ce sentiment d'impuissance, calque de la faiblesse des gouvernements capitalistes en cette période de crise.

Plus encore, les sujets semblent penser que cette toute-puissance des entreprises s'incruste dans les mœurs (des chercheurs) de façon implicite. Selon nos sujets, même une fois la menace de perte de subventions écartée (ou encore l'offre de pots de vin), les chercheurs peuvent avoir tendance à se conformer aux attentes des entreprises. Le chercheur peut ainsi essayer de « faire plaisir » à celui qui le paie ou tout simplement chercher à « faire comme tout le monde » tel qu'entendu par Morin (1963) dans son ouvrage « L'esprit du temps ». Le fait que le chercheur de l'entreprise tente de répondre aux attentes de ses supérieurs ou qu'il cherche à « faire comme tout le monde » manifeste une crainte de déplaire et rend compte du fait qu'il est soucieux de l'image qu'il projette. Les sujets estiment d'ailleurs que les entreprises partagent ce souci des apparences. Ils croient que les entreprises cherchent à faire bonne figure auprès du public, à être « politically correct » tout comme elles cherchent à se protéger de ce même public en cas de représailles (« se backer » comme disent les sujets).

Sur la question du gouvernement qui doit légiférer et simultanément subventionner certaines compagnies l'analyse démontre que les sujets conçoivent que le gouvernement ne peut prétendre à la neutralité dans son double rôle de contrôleur légal et de dispensateur de fonds. Ils ajoutent que rien n'est complètement neutre et affirment que dès que l'argent intervient dans une équation (relation), « il n'y a plus rien de neutre. ». Nous constatons ici que les sujets réalisent bien toute la place qu'occupe

l'argent au sein de l'économie et la société capitaliste (Brauman, 1999) ainsi que les problèmes éthiques intriqués. À ce propos, Theodore J. Lowi (2004, p. 13) avance que « L'économie de marché concurrentielle est l'ennemi juré du véritable civisme ». Nous remarquons également que les sujets conçoivent certaines dimensions épistémologiques ou phénoménologiques, c'est-à-dire qu'on ne peut prétendre à la neutralité en matière d'activité sociale (en matière d'activité économique, du point de vue linguistique, etc.), car « elle est ni neutre, ni gratuite, et ceci, quel que soit le champ concerné » (Parent, 2004). Les sujets préfèrent ici procéder à l'exploration du phénomène par rapport à ce qu'il représente dans son ensemble ; en tenant compte de « l'impossible neutralité » et en admettent qu'une connaissance « scientifique » de la société ne peut prétendre à la neutralité normative ou idéologique.

Sur la question des effets des micro-ondes sur la santé et le droit à la vie privée des patients atteints de cancer, les propos des sujets présentent cette même ambivalence qui atteste d'une distanciation par rapport à la méthode scientifique traditionnelle (empirique ou positiviste) et qui rend compte du processus auquel les sujets participent, celui de se « faire une tête » en tenant compte des éléments d'incertitude que cela engage (Fourez, 1997b). Sur la question du droit à la vie privée des patients, ils se situent tantôt du côté du secret professionnel envers lequel le médecin est obligé, tantôt du côté de la recherche qui est parfois freinée par ce secret professionnel. Pourtant, dans l'adversité, les sujets admettent que le bien de plusieurs (la communauté) doit primer sur le bien individuel. Ce faisant, ils se situent davantage du côté de la vision républicaine de la citoyenneté (Galichet, 2002) qui vise une égalité qui va au-delà de la simple égalité des droits individuels et qui insiste sur l'intérêt porté au groupe (communauté) ainsi que sur la responsabilité mutuelle des citoyens.

Sur la question de la responsabilité face à la production de micro-ondes (téléphones cellulaires) et leurs effets sur la santé, à notre grand étonnement, les sujets jettent d'abord le blâme sur les « baby-boomers ». Pour comprendre cette réaction, nous avons dû nous référer à l'article intitulé « Participation des jeunes aux lieux d'influence et de pouvoir » de Madeleine Gauthier et Lucie Piché (2001). Dans cet article, elles rendent compte du fait que les jeunes n'arrivent plus à s'imposer par la force du nombre, comme

ce fut le cas pour les « baby-boomers » des années 1960 et 1970. Pour investir les lieux d'influence et « trouver leur place », les jeunes doivent donc déployer plus d'efforts et exercer plus de vigilance que dans les décennies antérieures. Les orientations de la société ayant tendance à s'aligner de manière à favoriser la cohorte la plus nombreuse, les besoins des jeunes tendent à être marginalisés.

Due à cette marginalisation des priorités des jeunes et parce que ces derniers ont l'impression de subir les orientations d'une société qui ne représente pas leurs intérêts, nous pouvons imaginer que les « babyboomers » soient en quelque sorte devenus les souffre-douleur de la jeunesse. La frustration engendrée par la quasi-impossibilité pour eux d'investir les lieux décisionnels et le fait que la conjoncture économique et démographique ne leur soit pas favorable ne fait qu'accroître leur sentiment de dépossession face aux enjeux sociaux. Suivant ces considérations, les jeunes ne seraient pas autant apathiques et démobilisés qu'ils seraient impuissants face à la situation politique et la conjoncture sociale actuelle. Si les jeunes sont, tel qu'avancé par Gauthier et Piché (2001), exclus des instances décisionnelles et qu'encore aujourd'hui, les mêmes cohortes vieillissantes définissent les orientations de la société, sommes-nous réellement si surpris de constater que ces cohortes de baby-boomers sont sujettes aux critiques et aux blâmes, parfois irrationnels, des jeunes ?

Dans le cas qui nous intéresse, les concepteurs/producteurs de cellulaires appartiennent à cette cohorte de baby-boomers. Puisque ces derniers sont en quelque sorte perçus comme insouciants, puisqu'ils négligent les générations postérieures (ex. : la dette publique) et qu'à cause d'eux (leur avantage démographique), les jeunes n'arrivent pas à participer à la vie publique, les sujets n'hésitent pas à leur attribuer la responsabilité de la production de micro-ondes potentiellement dommageables pour la santé. De fait, comme pour la dette publique, nous pensons que les sujets considèrent les babyboomers similairement négligents envers la population à qui ils fournissent des téléphones cellulaires. En procédant ainsi, ils établissent une relation de cause à effet ou plutôt une relation de cause à cause qui est davantage de l'ordre de l'émotion que de l'ordre de la rationalité scientifique.

En effet, lorsque les sujets avancent que ce sont les « babyboomers » qui possèdent le plus de téléphones cellulaires, ils semblent insinuer que cette génération ayant évolué dans un climat d'effervescence économique, est encore celle qui profite de ses bienfaits. Plus encore, en ajoutant que ce sont les baby-boomers qui fournissent des téléphones cellulaires à leurs enfants, nous pouvons nous demander s'ils n'envient pas leur prospérité économique. Nous pouvons également nous demander s'ils ne regrettent pas leur propre manque de moyens face à la possibilité de payer pour leurs frais de téléphonie cellulaire sans l'apport des parents. Inversement, nous pouvons nous demander s'ils ne condamnent pas, encore une fois, la négligence des baby-boomers face à l'objet potentiellement dangereux (pour la santé) qu'est le cellulaire qu'ils fournissent à leurs enfants. Il est à noter qu'au moment de l'enquête, l'utilisation du téléphone cellulaire n'était pas aussi répandue qu'aujourd'hui. À l'époque, les adultes représentaient la plus grande portion d'utilisateurs de cellulaire et l'emploi du téléphone cellulaire au volant n'était toujours pas prohibé.

Dans un autre ordre d'idée, les sujets croient que les utilisateurs de téléphones cellulaires doivent endosser une bonne part de responsabilité face aux émissions de micro-ondes. De fait, les utilisateurs produisent des micro-ondes et font le choix d'acheter le téléphone cellulaire. Ils considèrent que les utilisateurs n'ont pas pleinement connaissance des dangers potentiels. Conscients de la piètre information mise à la disposition de la population (et même en frais d'articles scientifiques), les sujets leur reprochent néanmoins leur manque d'intérêt pour la question de la responsabilité. En mettant en lumière la responsabilité individuelle des utilisateurs, les sujets démontrent qu'ils ont intériorisé le concept de responsabilité individuelle qui appartient à la citoyenneté telle que décrite par Galichet (2002) et Audigier (2000).

Sans être entièrement éveillés face à l'étendue des dangers potentiels sur la santé, les sujets croient que les utilisateurs sont tout de même conscients du fait que les cellulaires peuvent être dommageables pour la santé. Cependant, les sujets reprochent à ces derniers d'accepter d'en faire l'utilisation malgré leur prise de conscience des effets dommageables. Dans les données, l'insistance avec laquelle les sujets comparent l'utilisation du téléphone cellulaire avec la cigarette est consternante. Le fait que les

sujets accordent autant d'importance à ce parallèle mérite d'être examiné de plus près. Les sujets notent d'abord que sur la question de l'utilisation du cellulaire, au niveau social, nous risquons de vivre une situation semblable à celle que nous avons connue pour la cigarette. Selon les sujets, les effets du téléphone cellulaire demeureront une affaire de responsabilité individuelle pour une certaine période de temps. Selon eux, l'utilisation du cellulaire ne sera pas réglementée, et ce jusqu'au moment où, un peu comme pour la cigarette, la recherche prouvera que le cellulaire est suffisamment néfaste pour qu'on tente de le modifier ou d'en freiner l'utilisation. Cette préoccupation pour les effets potentiellement dommageables sur la santé et l'analogie concernant la cigarette semble indiquer que les sujets n'entrevoient plus le problème suivant la perspective de la responsabilité individuelle mais plutôt suivant la perspective de la responsabilité collective (Audigier, 2000; Galichet, 2002). De fait, en parlant de l'exposition aux «micro-ondes secondaires», pour faire allusion aux «fumées secondaires» ou encore en parlant des effets plus nuisibles sur le cerveau des enfants, les sujets ne s'inscrivent plus uniquement dans une dynamique personnelle ou individuelle mais manifestent une ouverture plus large face aux effets produits sur les autres membres de la communauté (sur l'ensemble de la collectivité).

En raison de leur fixation pour la cigarette, nous pouvons imaginer que les sujets sont conscients des coûts sociaux engendrés par la consommation de cigarettes. Nous parlons évidemment des coûts médicaux, environnementaux, etc. et non des revenus générés par la vente de cigarettes. Ces coûts sociaux sont habituellement épongés par l'ensemble de la collectivité. Nous pouvons également penser qu'ils envisagent devoir éventuellement défrayer des coûts semblables pour les dommages (cancers ou autres) résultants de l'utilisation de téléphones cellulaires. À la lumière de nos recherches, cela pourrait expliquer, entre autres, la frustration manifestée à l'endroit de l'attribution du développement de la recherche.

Les sujets croient que les compagnies ont également une part de responsabilité à assumer face à l'attribution de la recherche. Ces derniers croient que les compagnies cachent ou refusent de divulguer certains résultats de recherche qui confirmeraient les risques auxquels s'exposent les consommateurs/utilisateurs. Cette thèse de la conspiration

tend à confirmer, tel qu'avancé par Gauthier et Piché (2001), le fait que les jeunes sont méfiants et qu'ils n'ont pas confiance en les entreprises privées et les instances gouvernementales. Plus encore, les sujets semblent persuadés que cette dissimulation de résultats est le produit d'un mercantilisme qui viserait à faire du profit et à ne pas freiner les ventes (ex. : capitalisme sauvage de Lévesque, 2001).

Les sujets condamnent donc tantôt les «baby-boomers», tantôt les utilisateurs, tantôt les compagnies. Force est de constater que les nombreux reproches ainsi que les critiques formulées à l'endroit de ceux qu'ils tiennent pour responsables pour la production de micro-ondes jugée néfaste sont autant d'attestations que les sujets ne pas si apathiques et désintéressés face aux faits soulevés par la controverse. Par contre, nous notons encore une fois, bon nombre de contradictions et d'ambivalences qui rendent compte des adversités et des tiraillements qui peuvent survenir lorsqu'on utilise une méthodologie interdisciplinaire.

Plus encore, au terme de leur travail sur cette question, les sujets expriment la difficulté de trouver, dans la littérature scientifique, de l'information sur les effets que les micro-ondes (provenant des cellulaires) produisent sur la santé. Bien qu'ils aient trouvé quelques articles, ils jugent que la quantité et la qualité sont insuffisantes pour se forger une opinion éclairée. Les sujets sont-ils trop exigeants face à la recension des articles ? Est-ce un témoignage de professionnalisme ou est-ce une réaction typique d'étudiants en sciences qui sentiraient le besoin de cumuler la documentation (les preuves) avant de prendre position ? Ce manque d'information explique-t-il à lui seul, la difficulté observée chez nos sujets face à l'idée de devoir trancher la controverse ? Il nous apparaît que ce dernier facteur de la controverse s'avère d'une importance fondamentale. Il serait difficile, par exemple, pour des observateurs extérieurs d'affirmer que les sujets de notre enquête sont apathiques ou désintéressés si ils devaient considérer le fait que les sujets disaient manquer trop d'éléments d'information pour se «faire une tête» et ainsi se pouvoir se positionner par rapport à la controverse. Même si Fourez (1997a, 1997b) croit qu'il faut accepter de poser des limites à l'examen d'une controverse et par le fait même admettre qu'il restera des zones d'ombre qui ne pourront être explorées, nous jugeons que les éléments principaux sur lesquels porte la controverse (par exemple les effets des

micro-ondes sur la santé) doivent avoir reçu un minimum de couverture dans la littérature. Concernant cet aspect particulier de la controverse, les étudiants disaient attendre la publication prochaine d'un article de l'Organisation mondiale de la santé. Ils croyaient que dans l'ensemble, pour traiter convenablement de cet aspect de la controverse, la population aurait à attendre une dizaine d'années avant que les recherches soient concluantes.

Sur la question de la responsabilité lors d'un accident de la route, dans l'éventualité où le gouvernement souhaiterait légiférer¹⁴ sur la question de l'utilisation du cellulaire sur le réseau routier, les sujets réagissent à l'ingérence de ce dernier. À ce propos, en tant que citoyen, au niveau de l'affirmation identitaire, ils expriment la prédominance de l'idée de liberté sur celle d'égalité telle qu'avancée par Albagli (2003, p.16). De fait, les sujets veulent s'éloigner de cette tendance à encadrer le citoyen au point de brimer ses libertés individuelles (Audigier, 2000). Pourtant, en affirmant que le gouvernement devrait plutôt financer des campagnes de sensibilisation, ils vont à l'encontre de ce principe de "non-ingérence" en réaffirmant la légitimité étatique dans sa fonction préventive. Plus encore, ils réfutent à nouveau ce principe de non-ingérence, lorsque, considérant la distance d'arrêt nécessaire pour un conducteur engagé dans une conversation téléphonique, ils disent ne pas comprendre pourquoi il existe des lois en matière de conduite avec facultés affaiblies alors qu'il n'en existe pas pour l'emploi du cellulaire au volant. Évaluant cet aspect suivant le processus schème du grounded theory (Strauss & Corbin, 2004), tout porte à croire que les sujets ont réformé ce principe au fur et à mesure que leur recherche évoluait dans le temps. Ils sont ainsi passés d'une position ferme, sur la question de la non-ingérence, à une position plus nuancée.

Par ailleurs, ils reviennent sur le principe de la responsabilité individuelle (De Koninck, 1995; Kant, 1875) lorsqu'ils affirment que l'utilisateur fait un choix personnel lorsqu'il décide de faire l'utilisation de son cellulaire sur la route. Nonobstant, nous réalisons qu'ils tiennent également compte du fait que ce choix individuel peut avoir des répercussions sur la collectivité de par le danger que l'utilisateur représente face aux

¹⁴ N.B : La réglementation concernant l'utilisation du téléphone cellulaire sur le réseau routier n'existait pas encore au moment de l'enquête (2004).

autres conducteurs et usagers de la route. En affirmant que le fait de parler au téléphone au volant cause plus d'accidents et de pertes de vie qu'il n'en sauve ; ils témoignent à nouveau de cette prédominance de la responsabilité des particuliers à l'égard de la collectivité (responsabilité collective), sur les besoins personnels ou individuels.

Discussion sur les découvertes occasionnées par le travail sur la controverse

Sur la question des découvertes occasionnées par le travail sur la controverse, les sujets ont admis avoir été particulièrement touchés par les dimensions plus sociales (les impacts du cellulaire sur la vie sociale). Au niveau de la recherche que nous effectuons, ce fait est particulièrement intéressant voire même sémantiquement riche puisqu'il tend à démontrer que les sujets n'ont pas abordé la controverse uniquement sur le plan scientifique. Il apparaît qu'ils se sont penchés sur les conséquences que le téléphone cellulaire pouvait avoir sur la société, en amont comme en aval (Desautels, 1999). Il semble que le fait de travailler sur la controverse portant sur la téléphonie cellulaire les a amenés à observer davantage les répercussions ou les effets que cette dernière avait sur la société en général. En s'intéressant d'emblée aux conséquences sociales, les sujets contribuent en quelque sorte à réfuter le diagnostic de désintéressement et d'apathie sociale qui pèsent sur eux.

Plus encore, cette ouverture et même cet intérêt spécifique pour la dimension sociale de la controverse démontre que les sujets s'éloignent de la pensée « décontextualisée » dont parle Desautels (1999) et qu'ils se soucient davantage des enjeux sociaux qui marquent la production des savoirs scientifiques. En admettant qu'ils fussent initialement plus intéressés ou attirés par les aspects plus scientifiques de la controverse, ils confirment les avancées de Desautels (1999) et Latour (2004, 2008) selon lesquelles les étudiants en sciences ont une approche plus instrumentale et cartésienne du problème à l'étude. Selon ces derniers, les étudiants approchent les objets d'études scientifiques d'une manière rationnelle exagérément marquée par l'expérience scolaire et universitaire et n'ont souvent pas conscience du fait que ces objets d'études peuvent être pensés ou encore exister en dehors des instruments de mesure et des spécialistes qui les interprètent. Cependant, le fait qu'ils avouent à répétition et sans contingences avoir été plus fortement

marqués par les retombées sociales de la controverse et même par un grand nombre de « faits divers » d'ordre social démontre une ouverture et un décloisonnement au niveau des approches et des méthodes de travail.

En s'intéressant principalement à la dimension sociale, les sujets ont possiblement négligé certaines autres dimensions considérées essentielles. Néanmoins, parce que ce changement de mœurs (ou de façon de faire) contraste avec les méthodes d'usage dans les programmes de science, nous pouvons conclure que le travail à partir de controverse jumelé à l'approche interdisciplinaire des îlots de rationalité fut un succès dans la mesure où il semble avoir permis aux sujets de s'ouvrir à un nouveau mode d'exploration. De fait, il semble leur avoir permis de dépasser le strict cadre des « faits scientifiques » et avoir licité un accroissement de la vigilance sociologique en ce qui a trait au traitement des éléments de la controverse. En d'autres mots, même si sur le plan de la rigueur, les sujets semblent avoir accordé une importance disproportionnée à certains éléments de la controverse, nous pouvons tout de même affirmer que l'approche et la méthodologie semblent avoir initié des changements dans les mentalités en place. Cet aspect est d'ailleurs spécifiquement corroboré par les sujets dans les données.

Lorsque nous nous penchons plus spécifiquement sur les aspects sociaux qui ont retenu l'attention des sujets, un certain nombre de faits nous sont révélés. Fait surprenant, nous constatons que les sujets considèrent que le téléphone cellulaire est une mode et qu'il ne correspond pas à un besoin réel. Étant eux-mêmes membres de cette « sous-culture des jeunes » que décrit Audigier (2000), nous pourrions voir cette critique à l'endroit des cellulaires comme une manière de « s'opposer à la culture dominante ». Par contre, considérant le fait que plusieurs jeunes possèdent aujourd'hui des cellulaires, nous pensons qu'il s'agit plutôt d'une critique face à ce qu'Albagli (2003) appelle le « consumérisme » (de l'anglais), lorsqu'il fait référence aux « manipulateurs de symboles » impliqués dans la promotion et la fabrication de bien de masse. Ainsi, lorsque les sujets avancent que l'engouement pour la téléphonie cellulaire est une question de mode, ils semblent aller dans le même sens que Gilles Marion (2005) qui, par le biais d'une étude sémiotique, tente d'expliquer comment s'articulent les relations entre la

mode, l'image, le marketing, l'identité, l'appartenance, l'individualité, le groupe ainsi que tout un ensemble de « systèmes discursifs » bien défini.

Considérant certaines de nos données, nous pouvons avancer que les sujets associent la mode des téléphones cellulaires à « la signification qu'ils fournissent au rang social de leur possesseur » tel que Veblen (1899) et Bourdieu (1979) le conçoivent dans Marion (2005). De fait, les sujets avancent que les gens achètent des téléphones cellulaires dans le but de se donner un « statut social ». À ce compte l'objet « téléphone cellulaire » contribuerait à afficher l'appartenance à une classe sociale. Par opposition, il y aurait donc ceux qui ne possèdent pas de téléphones cellulaires et qui appartiennent à d'autres classes sociales. Certains pourraient voir dans cette hiérarchie la perpétuation des inégalités sociales qui semblent se montrer sous d'autres formes depuis l'essor de la nouvelle économie mondialisée.

Autre découverte importante à mentionner, au cours de leurs recherches, les sujets sont amenés à connaître les coûts reliés de l'enfouissement des fils desservant les lignes téléphoniques traditionnelles. Cette découverte occasionne un changement de position de leur part. S'étant longuement questionné sur l'utilité du cellulaire dans les pays du tiers monde, ils constatent que le téléphone cellulaire représente le moyen de communication le moins dispendieux pour ces pays moins nantis. Initialement les sujets avaient réagi au fait de voir des gens nécessiteux, notamment des enfants, mendier malgré le fait qu'ils possédaient un téléphone cellulaire. À la lumière de nouvelles informations, les sujets semblaient convaincus de l'utilité du cellulaire dans les pays du tiers monde. Sans nier le fait que le cellulaire puisse créer des inégalités sociales (hiérarchie/classes sociales), dans certaines circonstances il pourrait être un facilitateur amenuisant certaines difficultés d'ordre économique (coûts d'enfouissement). Cette variation de point de vue semble témoigner du fait que le recours à la documentation permet un repositionnement donc un éclaircissement de la notion à l'égard de laquelle on veut « se faire une tête » (Desautels & Larochelle, 2002). De fait, Desautels et Larochelle (2002) rappelle les propos de Fourez (1997a) en avançant que « la fabrication d'un îlot de rationalité implique que l'on concilie ou arbitre différents points de vue ou encore que l'on établisse un compromis à

leur propos (p.131), en négociant notamment l'importance respective que l'on donnera aux divers points de vue en fonction du projet en cause ».

Parmi les découvertes recensées, les sujets semblent surpris de réaliser que le téléphone cellulaire peut également avoir des effets bénéfiques sur la santé. Cette découverte ne permet cependant pas aux sujets de trancher la question des effets sur la santé des utilisateurs ni celle des effets sur la santé de ceux qui se trouvent dans l'environnement immédiat de l'utilisateur. Sur cette question, ils se retrouvent confrontés à des articles scientifiques proposant des visions opposées. Bien qu'ils admettent être en mesure de départager certains articles qu'ils considèrent moins rigoureux, un flou persiste lorsqu'il est question de départager les articles antinomiques qu'ils jugent scientifiquement comparables. Pourtant, prendre position ne signifie pas trancher de manière catégorique puisque dans le contexte du travail d'un îlot de rationalité, les élèves doivent répondre à la question « De quoi s'agit-il? » et construire une représentation de la situation en fonction des destinataires. Prendre position peut simplement signifier repérer l'ensemble des propositions ou des solutions ou encore, comme l'avance Latour (2008), cartographier la gamme des propositions de manière à se familiariser avec un sujet souvent hautement technique. Ainsi, l'objectif des sujets aurait pu être de présenter les différentes positions afin d'offrir « une explication de leur raisonnement, une interprétation de la dynamique, une définition des preuves et enfin une hypothèse sur sa résolution » (Latour, 2008) sans nécessairement produire un savoir standardisé. Pourtant, force est de constater que lors de la synthèse du travail les sujets ont négligé de présenter l'ensemble des positions qu'ils avaient recensées.

En effet, si les sujets ont semblé prendre une certaine distance à l'égard de leurs allégeances disciplinaires et paradigmatiques (Desautels & Larochelle, 2002) au cours de la construction de l'îlot de rationalité, il n'en demeure pas moins qu'en fin de parcours, ils ont paru revenir à leurs anciennes façons de faire, c'est-à-dire à l'objectivité rationnelle couramment d'usage en science. Grâce aux données, nous constatons que les sujets ont initialement adopté l'approche plus ouverte de la méthodologie de Fourez (1998) et qu'à ce moment, ils étaient en mesure de tenir compte des diverses positions voir même d'approcher le problème dans sa complexité (dimensions éthiques, économiques,

politiques, écologiques, etc.). Pourtant, pour des raisons que nous arrivons mal à identifier (faute d'explicitation dans nos données), en fin de parcours, cette ouverture s'est étreécie. Il apparaît que les méthodes de travail qu'ils ont expérimentées se sont évanouies au moment de faire la synthèse de l'îlot de rationalité (présentation finale). Bien que les données témoignaient des discussions, oppositions, tiraillements, repositionnements, nuances et considérations multiples qui ont jalonné le travail d'élucidation de la controverse, il apparaît que cette capacité à décrire la diversité et à tenir compte des aspects intriqués dans la controverse est disparue au profit d'une stabilisation ou d'une normalisation (Fourez, 1998) de l'objet de controverse. Plutôt que de présenter « une explication de leur raisonnement, une interprétation de la dynamique » (Latour, 2008) en cours, les sujets ont cherché à fournir une réponse "standardisée", "consensuelle" ou encore "scientifiquement solvable" en ce sens qu'elle pouvait aisément satisfaire aux exigences de la rigueur scientifique (validation normative) si nécessaire.

Puisque nos données ne nous fournissent que peu de pistes sur ce qui a motivé ce revirement de situation, nous nous en remettons à la littérature pour avancer que plusieurs choses pourraient expliquer ce retranchement vers un positionnement scientifique plus "institutionnalisé" et donc plus "communément autorisé". De fait, nous pouvons penser que cette recherche de consensus ou ce besoin de produire une seule et bonne réponse face à l'ensemble d'une controverse (pourtant très large en portée) soit soutenu par le besoin d'être « politically correct » (Demers, 2007) et de "rester dans les rangs" de ce qui se fait dans les programmes de sciences. Nous pouvons également imaginer que les sujets cherchent à répondre à certaines attentes (Oubrayerie-Roussel et Roussel, 2001) même si ces attentes ne sont pas forcément celles de l'équipe de chercheurs. Nous considérons ici les attentes qu'ils auraient pu intérioriser comme étant celles des enseignants de leur programme de science. Plus encore, nous considérons que cette intériorisation ait pu s'échelonner tout au long de leurs années d'études dans le programme (de sciences). Nous contemplons ainsi les attentes auxquelles les sujets croyaient (percevaient) devoir répondre pour satisfaire les exigences du cours de biologie ou du programme de sciences.

De fait, en termes d'intériorisation, nous pouvons penser que le peu d'exposition des sujets à la nouvelle méthodologie de travail interdisciplinaire puisse expliquer le fait

que cette dernière n'ait pas été suffisamment intériorisée pour que s'opère un véritable changement dans les pratiques ou les mœurs. Pour les sujets, il s'agissait d'une première expérience de travail avec cette méthodologie comme toile de fond. Étant donné le caractère performatif de leur programme, nous devons entrevoir la possibilité que la dimension "évaluation sommative", présente en fin de projet, ait pu être source de stress ou d'angoisse. Ne sachant trop comment négocier la synthèse et la présentation de leur travail sur la base de critères plus ouverts, il nous apparaît probable que les sujets aient choisi de retourner vers ce qui les sécurisait et qui avait été "payant" jusque-là, c'est-à-dire la production d'une réponse normative et rationnelle. Selon certains théoriciens de la motivation, il faut un certain temps, voir une certaine période d'adaptation pour qu'un individu change « de comportement dans l'organisation sous l'effet d'un processus d'intériorisation » et « que des comportements initialement régulés par des facteurs de contrôle externe » deviennent autodéterminés au fil du temps (Oubrayrie-Roussel et Roussel, 2001). Plus encore, comme le travail final devait être corrigé par leurs professeurs de biologie respectifs, et non par les chercheurs de l'équipe, il est possible que les sujets aient préféré (même inconsciemment) s'aligner avec la philosophie ou la méthodologie d'usage dans le programme de science plutôt qu'avec la méthodologie proposée par le dispositif d'enquête.

Locke (1975 dans Oubrayrie-Roussel et Roussel, 2001) fait référence à tout un ensemble d'auteurs pour parler de « la théorie des attentes et de l'expectation » ou encore, la « théorie Valence-Instrumentalité-Expectation ». Oubrayrie-Roussel et Roussel (2001) citent Kanfer (1990, p. 113) qui qualifie cette théorie « d'intermittente ou d'épisodique » puisqu'elle est « centrée sur des attentes et des valences de l'individu par rapport à des comportements particuliers, dans des situations particulières ». Dans le cas du travail sur les controverses, il nous est difficile de comprendre et connaître les attentes des sujets puisque la situation de recherche ou le contexte de recherche était justement plutôt particulier et inusité. Cependant, nous ne pouvons écarter la possibilité que les sujets aient cherché à répondre aux attentes de leurs professeurs plutôt que de suivre les directives des chercheurs. Nous pouvons imaginer que les professeurs représentaient ou incarnaient, en quelque sorte, un référent familier ou une forme de tradition en ce qui a trait au mode de fonctionnement de la recherche en science. Plus encore, la littérature

nous démontre que les attentes d'un individu peuvent l'inciter « à agir s'il perçoit une relation d'instrumentalité, c'est-à-dire une probabilité de recevoir telle ou telle récompense en fonction de la performance réalisée » (Oubrayrie-Roussel & Roussel, 2001). Ici nous pouvons imaginer que la note pour le travail de synthèse soit la récompense espérée. Lors de la remise du travail final, les sujets auraient donc cherché à répondre aux attentes du programme de sciences plutôt que de poursuivre dans la voie empruntée jusque-là (celle de la méthodologie de Gérard Fourez, 1998).

Discussion sur les choses qui les ont choqués, fait réagir ou amené à poser des gestes (agir).

Sur la question des choses qui les ont choqués, fait réagir ou rebutés, nous constatons que la majorité des éléments recensés appartiennent, encore une fois, à la dimension sociale de la controverse. Publicités outrancières, iniquités entre pays riches et pays pauvres, contrôle du conjoint ou des enfants par l'entremise du téléphone cellulaire, commodités du téléphone cellulaire pour perpétrer des infidélités, conséquence de ce dernier sur la faune (oiseaux qui reproduisent les sonneries des téléphones), piètre réglementation du cellulaire sur le réseau routier, déresponsabilisation et ingérence (financement) des compagnies de téléphonie cellulaire dans le milieu de la recherche sont les éléments principaux qui sont retenus. En effectuant une recherche de type empirique (avec un échantillon plus représentatif) plutôt qu'une étude ethnographique et en obtenant les mêmes données (résultats), nous aurions pu, en théorie, réfuter le diagnostic d'anomie sociopolitique chez les jeunes. Nous insistons d'ailleurs sur le fait que les sujets de notre enquête ont réagi "en théorie" plutôt qu' "en pratique". Nous notons que ces derniers ont réagi verbalement et que ces réactions se retrouvent uniquement dans le verbatim, et non à l'écrit (aucune trace ne se trouve sur le wiki ou le site web "cybercitoyen").

Nous joignons à ce constat le fait que les sujets ont adressé de nombreuses critiques face aux éléments soulevés par l'étude de la controverse mais qu'ils n'ont pas débattu ces éléments tel que Habermas (1981, 1984, 1987, 1997, 1999) entend le débat argumentatif suivant sa théorie de l'agir communicationnel (le débat doit mener l'action orientée vers

l'intersubjectivité). Plus encore, nous nous appuyons sur les nombreuses contradictions dénombrées pour affirmer que leurs idées n'étaient pas organisées.

De fait, cette absence de débat, et même dans certains cas de dialogue, s'est observée tant au niveau dialectique qu'organisationnel. À cet effet, nous remarquons que les sujets ne suivaient aucune logique argumentative et que, dans certains cas, les dialogues ressemblaient à des « dialogues de sourds ». Chaque sujet proposait sa lecture personnelle d'une situation ou d'un problème sans véritablement s'opposer, sans argumenter ou sans chercher à comprendre celle des autres membres de l'équipe. Rappelons que Habermas (1981, 1984 dans Calori, 2003) s'appuie sur Toulmin et al. (1979) pour définir un processus d'argumentation rationnel :

Quiconque participe à une argumentation démontre sa rationalité ou son manque de rationalité par la manière dont il traite les raisons qu'on lui présente pour ou contre une prétention, et par la manière dont il y répond. S'il est ouvert à l'argumentation, ou bien il reconnaît la force de ces raisons, ou bien il cherche à y répliquer : de toute façon il les traite d'une manière « rationnelle ». S'il est « sourd à l'argumentation », il peut en revanche soit vouloir ignorer les raisons qui contredisent sa prétention, soit y répondre par des affirmations dogmatiques, et de toute façon il ne traite pas ces pro-Mêmes rationnellement (Toulmin, Reeke & Yanik, 1979, p. 34 dans Calori, 2003).

Nous entendons ici « le dialogue comme forme de communication nécessaire à l'apprentissage exploratoire; la délibération (ou argumentation ouverte) comme forme de progression vers un accord, le mouvement spiralaire de création et de diffusion des connaissances nouvelles, du niveau individuel au niveau organisationnel (exploration) et dans l'autre sens (exploitation), par des processus complémentaires (intuition, interprétation, intégration, légitimisation). » tel que Calori (2003) l'a transposé (suivant la théorie de Habermas) dans sa tentative de rendre cette théorie opérationnelle. Bien que Calori (2003) s'intéresse aux quatre formes de communication de Habermas (1981, 1984, 1987), pour notre recherche nous avons retenu qu'une seule forme, soit la communication par délibération (ou argumentation ouverte) pour avancer que les sujets n'investissent pas les débats et se contentent de "rester en surface". Suivant les raisonnements de Calori (2003), ce faisant, les sujets ne peuvent « ouvrir des dialogues visant la compréhension intersubjective et les délibérations visant le bien de la collectivité. » Bien que critiques,

les sujets s'en tiennent à une critique descriptive qui n'engage pas le processus de libération des aliénations personnelles et sociales au sens entendu par Feud ou Marx. Les sujets restent au niveau de la dénonciation, sans trop s'engager dans les débats et tel qu'avancé par Perrenoud (1998) et ne se mobilisent pas « pour que les choses s'en aillent autrement ».

De fait, hormis la présentation devant public qui était imposée aux sujets, nous notons également l'absence de propositions de gestes concrets au terme de leur participation (Habermas 1981,1987). Nous constatons que certaines autres équipes de sujets, enquêtés par les chercheurs de l'équipe de recherche, se sont davantage impliquées face à la controverse qu'ils étudiaient. Chez nos sujets, la propension à en rester à la dénonciation, sans apparence de considérations futures sur le plan de l'action et sans proposition de solutions est particulièrement évocatrice. Nous tenons à rappeler que l'action ne comporte pas que des éléments comportementaux (ex. : délibération, décision, exécution, production, évaluation). Puisqu'il y a dénonciation et même une certaine forme de critique concernant divers aspects de la controverse, il y a forcément réflexion. Comme nous l'avons mentionné dans le cadre conceptuel, Perrenoud (1998g) croit que :

[...] la réflexion sur l'action permet d'anticiper et prépare le praticien, souvent à son insu, à réfléchir plus vite dans l'action et à envisager davantage d'hypothèses ; les " mondes virtuels " que Schön (1996, p. 332) définit comme des "*mondes imaginaires où la cadence de l'action peut être ralentie, et où des itérations et des variations d'action peuvent être expérimentées*" sont autant d'occasions de simuler une action par la pensée ; [...] pour faire face à l'imprévisible. [...] Réfléchir *dans* l'action, c'est aussi réfléchir, serait-ce fuitivement, *sur* l'action en cours et sur l'environnement de cette action, qui impose des contraintes, crée des occasions et offre des ressources et des points d'appui. (Perrenoud, 1998g).

Manifestement, les sujets réfléchissent aux répercussions du téléphone cellulaire sur leur environnement (inégalités sociales, faune, etc.) ainsi qu'aux contraintes (réglementation du cellulaire sur le réseau routier) qui s'imposent mais n'apparaissent pas en mesure de négocier ces aspects, tant individuellement (ex : nombreuses contradictions chez un même sujet) que collectivement. Au plan cognitif, le niveau de complexité et la prise en compte des diverses facettes de la controverse exigent une rationalisation

sociologique à laquelle ils n'aboutissent pas d'emblée. Rien de moins surprenant considérant encore une fois qu'il s'agit pour eux d'une première expérience avec une méthodologie de travail interdisciplinaire. De fait, ils semblent éprouver de la difficulté à réfléchir dans l'action ou à rationaliser sur un mode qui ne soit pas scientifique. Puisque d'autres équipes y sont parvenues davantage (sans toutefois y parvenir lors du travail de synthèse et lors de la présentation finale), nous considérons que cette rationalisation scientifique affectait plus fortement les cinq sujets de notre enquête.

Nous l'avons vu, le courant de la théorie critique dénonce le recours à la rationalité instrumentale qui s'appuie sur une certaine conception de la science, enfermée dans un paradigme positiviste. Or, dans une certaine mesure, lors de la synthèse, nos sujets se sont positionnés aux antipodes des visées de la théorie critique. Plus encore, bien que le courant critique « privilégie la technologie comme source de solutions aux problèmes humains »¹⁵ (Sauvé, 1997), les sujets ne semblent pas avoir saisi les aspects plus technologiques et leurs apports pratiques et idéologiques. Nous pouvons néanmoins imaginer que l'épanchement de nouveautés (travail synchronisé et asynchronisé dans le virtuel, approche interdisciplinaire, jumelage d'étudiants de deux cégeps, travail par le biais d'îlots de rationalité, etc.) ait pu être à la fois intimidant et déconcertant au point de freiner la capacité des sujets à organiser et débattre leurs idées. En d'autres mots, nous évoquons l'idée que le cumul des changements dans les façons de travailler et les façons de faire ait pu affecter leur capacité à "simuler des actions par la pensée" et subséquemment à proposer des pistes de solutions.

Les théories critiques adoptent certains fondements communs lorsqu'elles mettent en lumière le lien étroit entre la théorie et l'agir mais également la difficulté de passer de l'une à l'autre. Dans le cadre du projet, les sujets ont pris connaissance de la littérature scientifique entourant la controverse de la téléphonie cellulaire mais avouaient se sentir impuissants lorsqu'il était question d'agir ou d'intervenir. Plusieurs auteurs (Geuss, 1987 ; Gibson 1986 ; Bottomore 1984 ; Held, 1990) s'intéressent d'ailleurs à cette difficulté de passer de la théorie à la pratique (ou à l'action) ainsi que l'influence

¹⁵ Ce qui semble également avoir été retenu par l'équipe de chercheur du projet d'alphabetisation technoscientifique.

prépondérante du contexte social. Les programmes de formation québécois ne font pas exception. En enseignement, le constat voulant que l'enseignement des connaissances théoriques soit trop souvent « décontextualisé » et étranger à la pratique ou à l'expérience s'est fait sentir. Les théoriciens ont alors tenté de comprendre les liens qui se tissaient entre les connaissances antérieures, acquises par expérience, et les nouvelles connaissances à transmettre. Ils se sont également penchés sur la relation entre la théorie et la pratique. Les programmes de formation encouragent les enseignants à partir des acquis des élèves (leur bagage) pour amener de nouvelles connaissances, et plus encore, à présenter les savoirs dans l'optique qu'ils soient transférables à différentes situations de la vie courante. Dans le contexte où l'on attend de l'élève qu'il débattenne, qu'il propose des solutions et qu'il pose possiblement des gestes (si minimes soient-ils), nous nous devons de tenir compte des prédispositions et du bagage qu'il possède. Dans le cas de nos sujets, leur bagage provenait essentiellement de leur formation en tant que scientifiques donc des programmes de science. Nous pouvons donc considérer que nos sujets étaient mal préparés.

Il faut également prendre en compte les opérations mentales de routine qui sont sollicitées lorsque l'on exige des élèves qu'ils répondent à la théorie par l'action. Si Perrenoud (1998g) a raison de mettre en évidence les opérations intellectuelles (inconscient pratique) qui précèdent le(s) geste(s), il n'en demeure pas moins que pour nos sujets, le contexte et l'approche de travail inhabituels présentaient des variations de cette *trame assez stable* dont nous parle Perrenoud (1998g) lorsqu'il aborde la question des *schèmes d'actions* (Piaget, 1973). Ces schèmes d'action, auxquels Bourdieu (1972) réfère comme *l'habitus*, sont en fait les actions que nous intériorisons progressivement et qui deviennent transposables, généralisables ou différenciables d'une situation à la suivante¹⁶.

Pour nos sujets, étant donné la nouveauté engendrée par les méthodes de travail, ils ne pouvaient se référer à une trame mémorisée pour guider d'éventuelles actions ou

¹⁶ « C'est dans les schèmes qu'il faut rechercher les connaissances-en-acte du sujet, c'est-à-dire les éléments cognitifs qui permettent à l'action du sujet d'être opératoire (Vergnaud, 1990, p. 136 dans Perrenoud, 1998g). »

gestes à connotation politique. Selon la pensée de Bourdieu (1972), nos sujets ne pouvaient se fier à un système de dispositions durables et transposables intégrant « les expériences passées » et qui « fonctionne comme une *matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions* ». De fait, ce dernier croit que c'est ce système de dispositions durables et transposables qui « rend possible l'accomplissement de tâches infiniment différenciées, grâce aux transferts analogiques de schèmes permettant de résoudre les problèmes de même forme. » (Bourdieu, 1972, pp. 178-179 dans Perrenoud, 1998g). Nous pensons que dans le cas qui nous concerne, les sujets pouvaient questionner les fondements rationnels de l'action (les informations disponibles, leur traitement, les savoirs et les méthodes, etc.) ainsi que prendre conscience des biais associés à cette action tels qu'exposé par Perrenoud (1998g) : « connaissances dépassées, insuffisantes ou indisponibles en mémoire de travail, informations incomplètes ou orientées, inférences hâtives ou approximatives, opérations trop lentes ou hésitantes, mauvais cadrage du problème, repérage insuffisant des ressources et des aides disponibles. » Cependant, par manque d'*habitus*, les sujets n'étaient pas en mesure d'agir.

Ce manque d'*habitus* peut également être perçu dans la perspective plus large du groupe. La réflexion sur la possibilité d'agir ou de poser un geste dans la tentative de démystifier la controverse et le recours aux schèmes d'action renvoie les sujets à leur appartenance à l'équipe de travail qu'ils forment ainsi qu'à ce que les membres partagent entre eux. En général, les schèmes d'action nous renvoient à notre insertion dans des systèmes sociaux et à nos relations avec les autres, car pour agir, il faut aussi être en mesure d'interagir. Perrenoud (1998g) nous rappelle que nous « sommes pris dans des *systèmes d'action collective* » et ajoute que « dans un groupe classe, chacun apporte au départ son *habitus*, puis l'enrichit, l'appauvrit ou le différencie pour fonctionner avec les autres, de façon relativement stable, parfois harmonieuse, parfois conflictuelle ». Les sujets de notre étude affichaient un manque à gagner face à cette façon de faire. En apparence, leur façon de fonctionner semblait harmonieuse alors qu'en réalité, l'absence de débat rimait avec absence de réel partage des idées et absence de contribution des *habitus* entre les membres. Similairement, Bourdieu (1972) parle d'une *orchestration des habitus*. Ce dernier croit que *l'orchestration des habitus* est essentielle. Il avance qu'il est difficile de changer les choses tout seul ; que la force du nombre ou du groupe permet,

entre autres, de justifier les approches systémiques du changement. Nous pouvons donc imaginer que par manque de *connaissances-en-acte* et de tribut *d'habitus*, tant au niveau méthodologique que sur le plan du travail interdisciplinaire, les sujets pouvaient se sentir mal habilités pour prendre position et pour agir. Grossièrement et hypothétiquement, nous pourrions penser qu'il s'est produit un bris dialectique avec l'agir critique ou encore, selon Habermas (Carr & Kernmis, 1986, p. 133 dans Sauvé, 2001) un problème d'association entre la réflexion et l'action dans la praxis critique de l'engagement politique pour la transformation des réalités et des pratiques sociales.

Sur le plan de l'apathie sociopolitique, nous avons vu que les penseurs de l'école critique envisagent les notions de tolérance et de démocratie dans une perspective critique. Sauvé (1997) se demande même si la tolérance ne camoufle pas, bien souvent, l'indifférence. D'après ce que nous avons observé chez nos sujets, l'absence de débats ou d'opposition pourrait être perçue comme de la tolérance, donc de l'indifférence. Pourtant, au-delà de cette tendance (déjà abordée) à vouloir être "politically correct" et à "ne pas faire de vagues", il nous apparaît plutôt que cette tolérance pourrait être due au manque d'attachement à la cause. Rappelons-nous que dans leur article portant sur l'engagement politique des jeunes (plus spécifiquement sur l'engagement des jeunes femmes au Québec), Quéniart et Jacques (2001) s'intéressent au pouvoir d'agir. Leur étude démontre que le moteur du pouvoir d'agir de leurs répondantes repose sur leurs convictions, bref sur la cause à laquelle elles croient. Il y a tout de même ici une certaine forme d'individualisme puisque Quéniart et Jacques (2001) avancent que c'est d'abord l'identité personnelle qui est mobilisée, et non l'identité collective. L'engagement offre aux jeunes un moyen de faire valoir leurs idées, d'atteindre leurs idéaux. En effet, ces derniers perçoivent le fait que l'engagement de leurs répondantes était conçu sur un mode personnel.¹⁷

¹⁷ «Autrement dit, bien qu'il se concrétise dans une structure collective, l'engagement reste un acte individuel et il implique que l'acteur individuel, qui se constitue en sujet de sa propre existence, demande à « être considéré dans son individualité. Il est disposé à une forte implication dans la mesure où elle résulte de son choix, et pour une durée qu'il maîtrise lui-même » (ibid. : 39) ». (Wieviorka, 1998 dans Sauvé 2001)

Dans le cas des sujets de notre étude, nous pensons qu'en plus de manquer de « connaissances-en-acte » qui auraient permis à l'action potentielle du sujet de s'actualiser (s'opérationnaliser), les sujets ont pu se sentir détachés de la cause (du problème à l'étude). Bien que les sujets aient eu le loisir de choisir parmi les 5 controverses exposées, le choix des problématiques (controverses) proposées était celui des chercheurs de l'équipe. Étant donné l'ampleur des éléments (nouveautés au niveau méthodologique, technologique, philosophique, etc.) introduits à même le cours d'intégration en biologie et considérant qu'il s'agissait également d'une première expérience de cette nature pour les chercheurs, nous pouvons aisément comprendre que ces derniers n'aient pas souhaité surcharger les étudiants (sujets) davantage. Exiger des étudiants qu'ils dénichent des controverses sociales suffisamment étoffées pour faire l'objet d'un travail de session aurait alourdi la charge de travail qui leur incombait déjà. Le fait d'avoir préalablement rédigé une présentation écrite des controverses s'avérait un procédé sécurisant, à la fois pour les chercheurs et les étudiants. Néanmoins, nous pouvons penser que, puisque ce choix n'était pas le leur et qu'il n'était pas issu de leurs propres intérêts ou convictions, les sujets ont pu se sentir moins enclins à investir "la cause" et donc à agir à son propos.

D'un côté, puisque la téléphonie cellulaire est un sujet d'actualité, nous pouvons difficilement imaginer que les sujets ne se soient pas sentis interpellés. De l'autre, nous constatons que de nombreux auteurs (Bauman, 1999; Jonas, 1990) se sont penchés sur le difficile passage à l'action. Plus encore, il nous apparaît difficile de reprocher un manque d'implication ou d'engagement aux sujets alors qu'on reproche aux théories critiques d'être « peu explicites sur le «comment faire» pour transformer les réalités » (Sauvé, 2001). De plus, au niveau de l'action, la seule exigence attendue des étudiants (par l'équipe de chercheurs interuniversitaires) était celle d'offrir une présentation finale devant public en fin de projet. Cette présentation était perçue comme une façon "d'agir à propos de la controverse" puisque les étudiants devaient informer le public des enjeux de la controverse et inviter ce public à prendre position avant de trancher eux-mêmes. Pourtant, lors de cette présentation devant public, bon nombre des enjeux liés à la controverse furent escamotés sinon brièvement survoler. Il apparaît que les seuls

éléments de la controverse considérés comme recevables furent ceux scientifiquement solvables selon les termes en usages dans les programmes de sciences.

Discussion sur l'idée d'avoir travaillé sur une controverse sociale

Il n'en demeure pas moins que l'approche critique instiguée par le travail à partir d'une controverse sociale (téléphonie cellulaire) semble avoir incité des changements dans les modes de pensée des sujets. De fait, la difficulté expérimentée au niveau de la prise de position face à la controverse et la tendance, en fin de projet, à se réfugier dans une certaine forme d'objectivité scientifique consensuelle n'est pas nécessairement synonyme d'échec. Le fait que la plupart des sujets admettent avoir une position « pas mal nuancée » signifie qu'ils devaient établir des nuances face à certains aspects de la controverse. Cette difficulté à trancher pourrait témoigner du fait que les sujets considèrent différentes positions, probablement antinomiques. Le fait qu'ils n'arrivent pas à une résolution (ce n'était d'ailleurs pas le but) démontre qu'ils tentent de tenir compte de divers aspects de la controverse donc qu'ils manifestent une ouverture qui va au-delà de la rationalisation scientifique (du moins au cours de la tentative d'élucidation donc au cours de la démarche). Nos données tendent à confirmer cette ouverture. Conclure à l'échec de la méthode et de la méthodologie en se basant uniquement sur la synthèse ou la présentation finale reviendrait à adopter une attitude équivalente à celle que Latour (2008) reproche aux étudiants en science, c'est-à-dire de s'intéresser uniquement au résultat final sans tenir compte des étapes intermédiaires.

L'approche critique sollicitée lors du travail sur la controverse permet en quelque sorte aux sujets de jeter un regard inquisiteur sur certaines réalités sociales. Sauvé (2001) croit que les approches critiques « présentent un intérêt certain en éducation : elles stimulent une meilleure compréhension de ce monde où nous vivons; elles favorisent la conscientisation et l'émancipation, [...], vers le développement d'une société plus équitable »

Plus encore, l'analyse des controverses s'appuie sur des conflits d'interprétation et d'intérêts entre les différents partis en cause. Nos données démontrent que les sujets tentent de négocier ces conflits d'interprétation, souvent en suivant une logique hétéroclite et incohérente mais tout de même sincère et visant néanmoins le déchiffrement du sens. Nous notons d'ailleurs, lors de certaines étapes du travail sur la controverse, une rupture quasi complète avec la rationalisation scientifique. Lors de ces épisodes que nous qualifierions "d'envolées", les réactions des sujets étaient davantage de l'ordre de la dimension affective et émotive que de l'ordre de la rationalité.

Le travail à partir d'une controverse ne s'inscrit pas exclusivement dans une perspective de violence symbolique et de confrontation mais constitue également un mode exploratoire par lequel les sujets pouvaient parcourir les entraves idéologiques, les contradictions, les ruptures et les obstacles, etc., dans le but de mieux comprendre les problèmes identifiés comme préoccupants.¹⁸

En privilégiant la controverse sociale comme mode d'entrée documentaire et problématique, l'équipe de chercheurs favorisait le désaccord comme contexte d'analyse. Chez nos sujets, nous avons pu observer les multiples opérations de jugement (Angers & Bouchard, 1990 dans Gauthier & Michaud, 1993) auxquelles ils recourraient. Fait étrange, nous notons que parmi les différentes opérations de jugement (jugement de réalité, jugement de valeur, action, responsabilité) recensées tout au long de l'analyse, le jugement de valeur, qui n'établit pas l'objectivité et la validité des éléments de connaissance (Angers & Bouchard, 1990 dans Gauthier & Michaud, 1993) est celui qui semble le plus sollicité. En d'autres mots, lors du travail sur la controverse, il apparaît que les sujets portaient des jugements qui étaient davantage de l'ordre des émotions et des croyances personnelles que de la rationalité scientifique. Pourtant, lors du travail final, les rapports émotifs et idéologiques s'effacent au profit de l'objectivité scientifique. Dans le cas à

¹⁸ « Loin d'exercer simplement une violence symbolique, les controverses [...] contribuent à la fois à rendre visibles des problèmes, des événements, des groupes intéressés, et à procéder à un inventaire des points de discussion. Elles constituent autant de lieux d'apprentissage, d'espaces de confrontation et de débats qui placent les œuvres cartésiennes comme les savoirs scolastiques dans un monde d'incertitudes et de soupçons, et qui permettent d'ajuster les écarts de grandeur. » (Van Damme, 2007)

l'étude, cette observation est pour le moins surprenante considérant que les sujets ont ouvertement déclaré avoir été surtout touchés par les aspects plus sociaux de la controverse et même plus particulièrement par certains « faits divers » liés à la téléphonie cellulaire. Fait intéressant, Van Damme (2007) croit que les controverses sont très importantes parce qu'elles sont un « lieu de débats » qui permet de tester « les liens que créent les scientifiques avec la réalité » (Isabelle Stengers, 1993 dans Van Damme, 2007)¹⁹.

Pourtant, nos données ne nous ont pas permis de suivre le lien entre les discussions appartenant au registre des émotions et le rapport final “plus objectifs” des sujets. Nous n'avons pu observer les épreuves qui les ont ramenés à l'objectivité scientifique. Il nous apparaît donc que malgré l'ouverture d'esprit et l'attachement aux aspects sociaux de la controverse, dans le cas des 5 sujets à l'étude, l'approche par controverse n'a pas toujours permis de restituer les aléas des appropriations du savoir. Bien que nos données exposent clairement le fait que les sujets se sont aventurés sur des chemins “moins scientifiques”, nous n'avons pas été en mesure de déterminer si l'approche par controverse leur a réellement permis d'interpréter la nouveauté scientifique à partir de répertoires et de systèmes très divers.

5.2.5 Intégration finale

À cette étape de l'intégration, nous avons tenu compte des propriétés et des dimensions de chaque catégorie (et ses sous catégories) et nous les avons liés à la catégorie centrale par des énoncés de relations. Nous avons donc considéré les conditions structurelles qui caractérisaient chaque catégorie et leurs conséquences sur les actions et les interactions des sujets. De cette manière nous pouvions non seulement clarifier les relations entre les conditions et les conséquences mais également caractériser la complexité des relations et leurs rapports avec les actions/interactions des sujets.

¹⁹ « L'objectivité [...] traduit les épreuves qu'un fait doit subir avant d'être reconnu comme scientifique, de faire référence pour la communauté qu'il concerne. (*Sciences et pouvoirs*, p. 56). » (Isabelle Stengers, 1993 dans Van Damme, 2007).

Codage Sélectif Troisième étape analytique

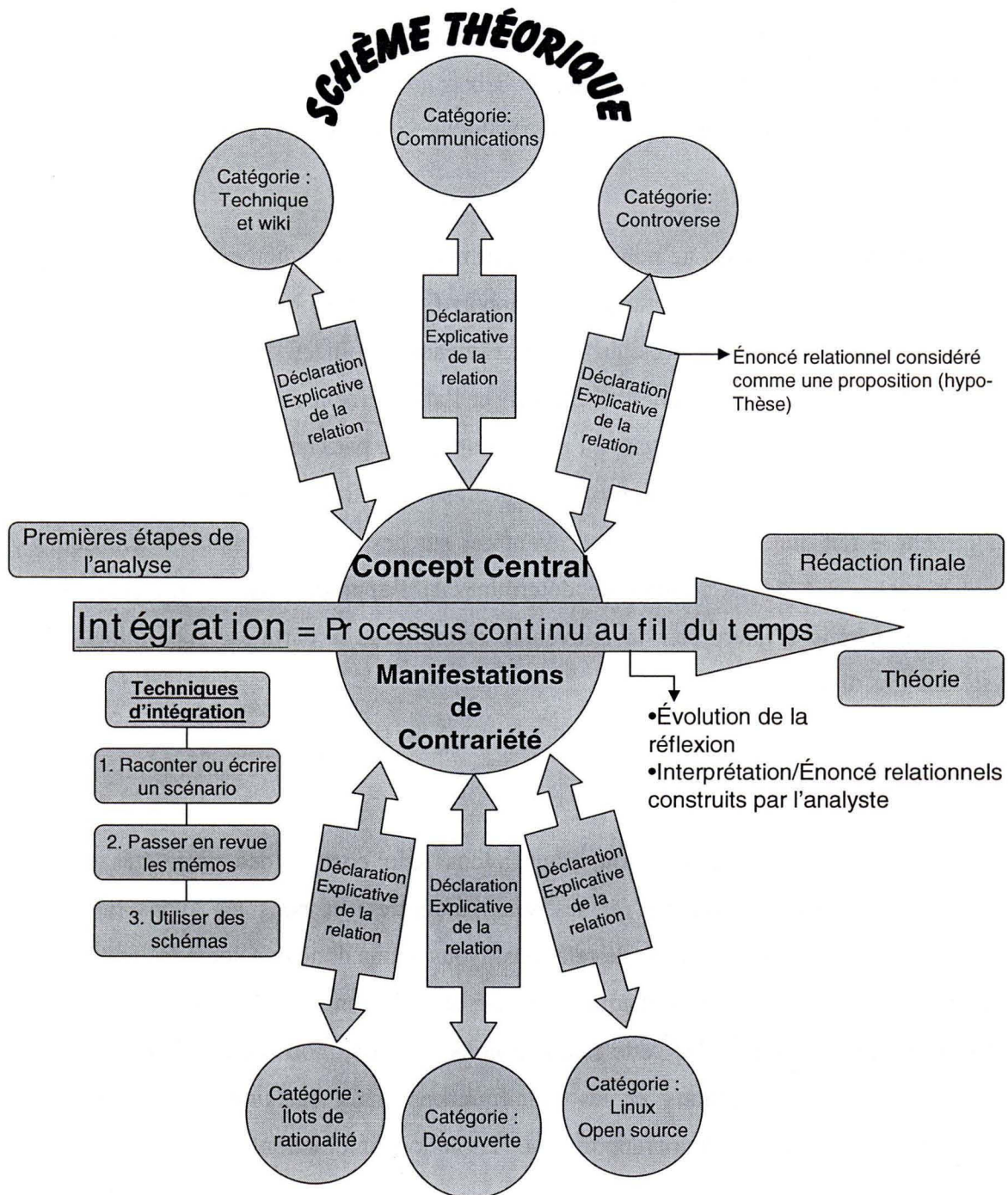


FIG. 15: INTEGRATION DU CONCEPT CENTRAL

Puisque les énoncés relationnels ont valeur de propositions ou d'hypothèses, ils sont présentés avec pour objectif terminal de les intégrer dans un tout de manière à présenter une interprétation de la signification de la recherche. De fait, dans le cas de notre recherche (exploratoire de type ethnographique), nous ne pouvons avoir la prétention de postuler une théorie mais pouvons néanmoins voir se tracer un schéma théorique qui explique la globalité des données; un concept intérateur central.

Pour la catégorie "Technique et wiki", les manifestations de contrariétés étaient engendrées par des problèmes techniques (du moins, tels qu'identifiés par les sujets) qui affectaient la communication synchronisée entre les membres. Au niveau des conditions et du processus dans le temps, l'appropriation progressive des outils techniques a permis de diminuer le stress et les réactions négatives se sont graduellement atténuées.

Énoncé relationnels : Tant que les sujets vivent des difficultés techniques, surtout des difficultés affectant la communication « en temps réel » ou synchronisé entre les membres, le niveau contrariété et d'émotivité est tel qu'il empêche les sujets de travailler efficacement.

Pour la catégorie "Communications entre membres" les manifestations de contrariétés étaient engendrées par la perception et l'interprétation des sujets face aux difficultés expérimentées dans les communications virtuelles. On parle par exemple de la perception ou l'impression de perdre du temps, de la perception de ne pouvoir s'exprimer clairement par écrit, de la perception ou l'impression que le travail en « face à face » leur convient mieux, de la crainte que les autres membres de l'équipe perçoivent ou interprètent mal leurs messages. On parle également du fait que ces perceptions ont, en retour, affectées leurs façons de percevoir les îlots de rationalité. Il apparaît donc que les difficultés procédurales dans le virtuel pourraient affecter la perception du travail à effectuer. Au niveau du processus dans le temps, bien qu'on puisse observer une diminution des réactions négatives au fil du temps, on constate que certaines réactions (liés aux difficultés dans le virtuel) ne disparaissent pas. Pourtant, en fin de projet, les sujets considèrent l'expérience du virtuel comme une belle expérience, une occasion de découvrir quelque chose. Nous constatons ici qu'au niveau des "macro conditions"

(Strauss et Corbin, 2004), les interprétations peuvent être larges en portée. Par exemple, nous entendons que le travail dans le virtuel nous a permis d'identifier certains éléments problématiques (résistance, retenue, etc.) qui pourraient surgir à nouveau si on l'explorait dans d'autres contextes. Tout nous porte à croire que certaines des difficultés expérimentées lors du travail dans le virtuel pourraient resurgir dans d'autres situations semblables. Par contre, pour l'instant, nous devons nous limiter aux "micro conditions " (étroites en portée) qui nous restreignent aux impacts examinés dans le cadre de ce projet.

Énoncé relationnel : Tant que les sujets ne se sont pas adaptés, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas intériorisé ou accepté les difficultés ou plutôt les différences occasionnées par le travail dans le virtuel, le niveau de contrariété est tel qu'ils ne peuvent jouir et percevoir les avantages du travail interactif (par ce médium).

Pour la catégorie "Structuration de l'îlot de rationalité" les manifestations de contrariétés étaient engendrées par la difficulté d'adopter et de s'adapter à l'approche de travail plus ouverte qu'est l'approche interdisciplinaire. Il semble que ce modèle plus créatif s'écarte trop de la praxis technique issue de la rationalité scientifique. Les sujets semblent contrariés par l'autonomie que confère la méthodologie des îlots de rationalité. La latitude accordée aux sujets se combine mal avec les méthodes scientifiques qui sont traditionnellement l'apanage des programmes de sciences. Bien qu'ils reconnaissent les bien-fondés de la méthode, les sujets se disent contrariés par la lourdeur des étapes intermédiaires et regrettent le fait de n'avoir pu être plus "performant", surtout parce qu'ils disent se sentir dépassés par la charge de travail.

Énoncé relationnel : Malgré le fait qu'ils perçoivent l'utilité des îlots pour le type de travail à effectuer, les sujets demeurent contrariés lorsqu'ils travaillent avec une méthodologie qu'ils considèrent trop lourde et non efficace.

Pour la catégorie "Linux et open source " les sujets n'apparaissent pas forcément contrariés mais plutôt confus. De fait, un flou et une confusion apparaissent dérouter les sujets lorsqu'il est question de différencier le système d'exploitation, la philosophie sous-jacente, les nombreux sites Web et leur gestion. Les sujets encouragent néanmoins l'accessibilité aux logiciels libres chez les moins nantis mais semblent penser que l'utilité

de tels logiciels est exclusive à ces derniers. Parce que les sujets semblent confus face à ce que représente le système d'exploitation (ses portées et ses possibilités), ils ne semblent pas en mesure de considérer les visées et l'idéologie derrière le mouvement du libre. Indisposés à changer leurs logiciels propriétaires pour des logiciels libres, les sujets semblent ainsi opposer une certaine résistance, probablement motivée par le désir de conserver leurs acquis. Plus encore, la gratuité et l'accessible par le biais du piratage les convainc de la non-nécessité ou du superflu du logiciel libre. Cette centration sur la gratuité, la satisfaction immédiate des besoins individuels des sujets et la sécurité que leur procure le logiciel propriétaire semblent authentifier la thèse de l'individualisme, surtout lorsqu'on l'envisage suivant le mouvement du logiciel libre, c'est à dire dans l'optique de la responsabilisation des utilisateurs, de leur collaboration, de leur engagement et de leur participation à un mouvement contre les positions de monopoles (ex : Microsoft).

Énoncé relationnel : Tant que les sujets ne comprennent pas la configuration Unix et la philosophie du logiciel libre, ils ne sont pas aptes à juger de sa pertinence et sont réfractaires à l'idée de délaisser leurs acquis (les logiciels propriétaires).

Pour la catégorie "Découvertes" les manifestations de contrariétés étaient engendrées par "la mode" du téléphone cellulaire en tant qu'objet de consommation mais également en tant que symbole représentant une certaine classe sociale. Les sujets réagissent au fait que l'objet téléphone cellulaire puisse symboliser la matérialisation de l'appartenance à un groupe social et donc contribuer à un clivage social. Les sujets semblent également contrariés par les attentes des chercheurs par rapport à celles de leurs professeurs tout comme ils apparaissent contrariés par la consultation et le traitement d'articles antinomiques qu'ils jugent scientifiquement solvables. Malgré le fait que les sujets admettent avoir été particulièrement touchés par les découvertes relevant de la dimension sociale de la controverse (ce qui tend à infirmer la thèse du diagnostic d'apathie sociopolitique), ces derniers sont contrariés par un certain nombre de facteurs (attentes, articles scientifiques antinomiques, etc.) et semblent alors uniquement recourir à l'objectivité scientifique pour traiter l'ensemble de la controverse. Au niveau du processus au fil du temps, nos données rendent compte du fait que si les sujets manifestent de l'ouverture (nouveau mode d'exploration) et qu'ils tiennent compte de la

dimension sociale de la controverse. L'importance accordée à la dimension sociale tend à disparaître en fin de parcours. Bien que nous ayons émis certaines hypothèses, au niveau des données, nous n'avons pas atteint un niveau de saturation (Strauss & Corbin, 2004) suffisant pour expliquer cet étrécissement. Au sens entendu par Strauss et Corbin (2004), l'étendue de variabilité de cette catégorie (catégorie découverte), bien que stable et s'inscrivant dans les étapes singulières du processus, est trop affectée en fin de parcours pour qu'il y ait saturation.

Énoncé relationnel : Malgré l'ouverture dont il font montre, tant que les sujets ont tendance à recourir à l'objectivité scientifique plutôt que de s'ouvrir complètement à une nouvelle méthodologie (nouvelle approche de travail), le niveau de contrariété est tel que les sujets n'arrivent pas à développer une synthèse qui tienne compte des multiples facettes qui les intéressent (ex. : aspects sociaux) dans la controverse.

Pour la catégorie "Controverses " les manifestations de contrariétés étaient engendrées par la dimension sociale de la controverse (publicités outrancières, iniquités entre pays riches et pays pauvres, etc.) ainsi que par les conflits d'interprétation (et une certaine confusion) découlant du travail d'éclaircissement des objets de la controverse. Dans un certain sens, le fait que les sujets n'adoptent pas un point de vue unique (position ferme) rend compte d'abord du fait qu'ils sont tiraillés (parfois même irrationnels et incohérents) par rapport aux conflits émergents et ensuite du fait qu'ils se sont ouverts, lors des étapes intermédiaires, à la dimension sociopolitique de la controverse et aux répercussions que le téléphone cellulaire peut avoir sur l'environnement et la société en général. De fait, en questionnant le rôle et l'autorité de l'État, en effectuant un parallèle entre la perte de pouvoir de l'État et leur propre sentiment d'impuissance, en abordant la question des pots-de-vin et du conformisme chez chercheurs (versus les attentes des entreprises), en abordant la question de l'image (faire bonne figure) ou encore celle de l'apparente neutralité en matière de recherche et de subvention, en traitant des droits et responsabilités individuelles par rapport aux droits et responsabilités collectives et en établissant certaines analogies (cigarettes, baby-boomers) les sujets abordent de facto les dimensions plus sociopolitiques de la controverse.

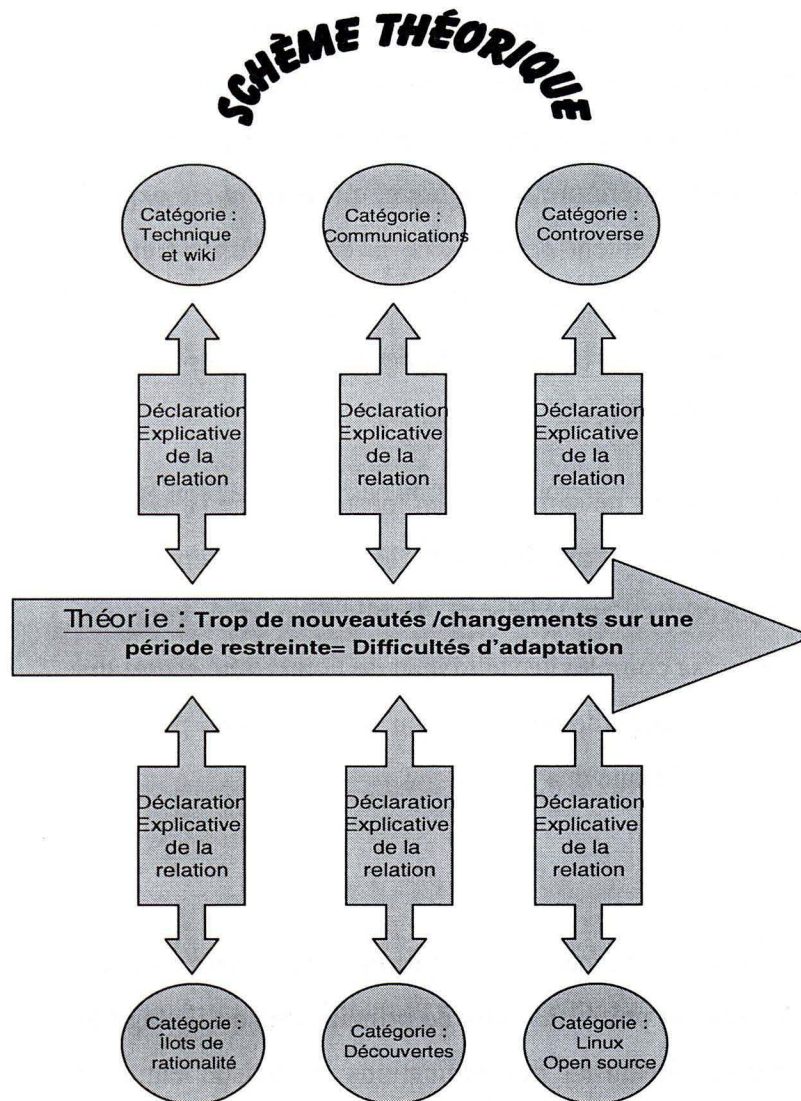
Pourtant, l'absence de débat et de discussions engagées dans le traitement des éléments de la controverse ne nous permet pas d'infirmar le diagnostic d'anomie politique. Bien que les sujets discutent des éléments de la controverse, et que ces discussions peuvent parfois être émotives, le manque de propension à s'engager ou à s'impliquer à l'endroit de la controverse est manifeste. Ceci ne permet pas d'authentifier la thèse du désengagement politique mais nous permet simplement de constater que les sujets réagissent davantage en théorie qu'en pratique. Que les sujets se plaignent du manque de couverture (d'articles) dans la littérature scientifique, qu'ils aient été exposés à trop d'articles contradictoires, qu'ils se sentent détachés de la cause, qu'ils aient été exposés à trop de nouveautés sur le plan méthodologique; il semble que les sujets arrivent mal à négocier les éléments de la controverse et donc à réellement s'investir vis-à-vis celle-ci et à proposer des moyens de la résoudre.

Énoncé relationnel : Tant que les sujets ne seront pas en mesure de mieux négocier les difficultés (manque de couverture ou d'articles dans les médias, départir les responsabilités individuelles et collectives, etc.) liées à l'obligation d'aborder une problématique (controverse) dans toute sa complexité, le niveau de contrariété est tel que les sujets n'arrivent pas à proposer des pistes de solutions qui puissent nous permettre d'infirmar le diagnostic d'anomie sociopolitique des jeunes

5.2.6 Théorie

C'est à cette étape de l'intégration que la théorie prend forme. Dans notre cas, bien que nous utilisions le terme théorie nous lui préférons celui de principe puisqu'il s'agit ici du principe dominant de la recherche. Jusqu'ici des indications de liaison entre les concepts et les catégories ont émergé des données mais « C'est seulement lorsque les relations sont reconnues comme telles par l'analyste qu'elles se dévoilent » (Strauss et Corbin, 2004 p. 180). Nous avons donc travaillé à partir des énoncés relationnels que nous avons tirés des données. Nous les présentons à nouveau afin d'imaginer comment ils se lient de manière signifiante et intelligible. Strauss et Corbin (2004) rappellent cependant qu'il s'agit d'abstractions interprétées et non de détails descriptifs de chaque cas et ils ajoutent que « les énoncés relationnels peuvent expliquer, en général, ce qui se

« passe » et « traduisent l'expression de plusieurs enquêtés » (Strauss & Corbin, 2004 p. 181). Il s'agissait donc de reconnaître ce qui pouvait lier l'ensemble des énoncés relationnels autour du concept central (manifestations de contrariété).



6. Énoncé relationnel : Tant que les sujets ne seront pas en mesure de mieux négocier les difficultés (manque de couverture ou d'articles dans les médias, départir les responsabilités individuelles et collectives, etc.) liées à l'obligation d'aborder une problématique (controverse) dans toute sa complexité, le niveau de contrariété est tel que les sujets n'arrivent pas à proposer des pistes de solutions qui puissent nous permettre de contrer le diagnostic d'anomie sociopolitique des jeunes.

1. Énoncé relationnel : Tant que les sujets vivent des difficultés techniques, surtout des difficultés affectant la communication « en temps réel » ou synchronisée entre les membres, le niveau de contrariété et d'émotivité est tel qu'il empêche les sujets de travailler efficacement

2. Énoncé relationnel : Tant que les sujets ne se sont pas adaptés, c'est à dire qu'ils n'ont pas intériorisé ou accepté les difficultés ou plutôt les différences occasionnés par le travail dans le virtuel, le niveau de contrariété est tel qu'ils ne peuvent jouir et percevoir les avantages du travail interactif (par ce médium).

3. Énoncé relationnel : Malgré le fait qu'ils perçoivent l'utilité des îlots pour le type de travail à effectuer, les sujets demeurent contrariés lorsqu'ils travaillent avec une méthodologie qu'ils considèrent trop lourde et non efficace.

4. Énoncé relationnel : Tant que les sujets ne comprennent pas la configuration Unix et la philosophie du logiciel libre, ils ne sont pas aptes à juger de sa pertinence et sont réfractaires à l'idée de délaisser leurs acquis (les logiciels propriétaires).

5. Énoncé relationnel : Malgré l'ouverture dont il font montre, tant que les sujets ont tendance à recourir à l'objectivité scientifique plutôt que de s'ouvrir complètement à une nouvelle méthodologie (nouvelle approche de travail), le niveau de contrariété est tel que les sujets n'arrivent pas à développer une synthèse qui tienne compte des multiples facettes qui les intéressent (aspects sociaux) dans la controverse.

FIG. 16: SCHEMA THEORIQUE DE L'ENQUETE

Suite à cet exercice, notre concept central ou notre filon directeur s'est révélé ainsi : Nous avons noté que tous les énoncés relationnels mettaient en lumière le fait que les sujets éprouvaient des difficultés d'adaptation. Puisque ces difficultés d'adaptation étaient dominantes dans toutes les catégories, nous pouvons penser que le cumul des nouveautés avec lesquels les sujets devaient conjuguer ait pu contribuer aux difficultés éprouvées. Nous pouvons également imaginer que ces difficultés d'adaptation aient pu freiner le niveau d'engagement des sujets en ce qui concerne les enjeux sociopolitiques de la controverse à l'étude. Occupés à résoudre les difficultés auxquels ils étaient confrontés ainsi qu'à s'adapter aux différents aspects (philosophie, technique, interdisciplinarité, etc.) du projet, nous pensons que les jeunes étaient trop accaparés pour que viennent se greffer aux préoccupations méthodologiques, celles liées aux aspects plus politiques de la controverse. Nous pourrions aussi analyser cette situation sous l'angle d'une pyramide de Maslow (1943) revisitée. Tant que les besoins de base ou les fonctions organisationnelles de base ne sont pas maîtrisés (sous contrôle), le niveau de contrariété et d'insécurité est tel que les sujets n'arrivent pas aux stades supérieurs de la pyramide, c'est-à-dire à l'engagement, l'accomplissement personnel et au souci de la collectivité (l'autre). Nous basons cette avancée sur la récurrence des difficultés d'adaptation dans les données ainsi que sur le fait que les sujets se disaient ouvertement surchargés par toutes les nouveautés techniques, méthodologiques, etc.

Dans un article intitulé « Adaptation, transformation et stratégie radicale de changement » André Brassard (2003) approfondit la nature de la transformation organisationnelle considérée sous l'angle du contenu du changement. Bien que Brassard (2003) s'intéresse aux transformations et aux changements qui s'appliquent à plus grande échelle dans les Universités, par extrapolation, sa théorie permet d'apporter un éclairage particulier à la tentative de réformer les mentalités et les façons de faire en rigueur dans les programmes de science. Dans la foulée des théories écologiques, Brassard (2003) s'intéresse à la « théorie de l'équilibre ponctué de changements radicaux » (1985; Romanelli et Tushman, 1994) qui aborde le changement et l'adaptation suivant deux périodes. Le changement a d'abord été considéré comme un processus graduel d'adaptation (Demers, 1999; Stace, 1996), puis, au cours d'une seconde période il fut conçu comme un processus révolutionnaire visant à transformer l'environnement (de

travail ou d'une organisation) de façon plus significative et radicale (Miller & Friesen, 1984 ; Mintzberg, 1979).

Brassard (2003) tente d'« examiner si la transformation, considérée en tant que processus, est nécessairement un changement qui se produit ou doit se produire d'une façon brusque et rapide » tel que ce fut le cas dans le cadre du projet d'alphabétisation technoscientifique. Ce type de transformation radical de l'ordre des choses ou de l'ordre établi (en science) met l'accent sur l'aspect volontariste du changement et le concept d'adaptation porte son attention sur « la fonction du changement, sur ce à quoi le changement sert, sur l'un de ses pourquoi ». Dans le cadre du projet à l'étude, le changement visait une prise de conscience par rapport aux enjeux de la controverse dans la perspective d'une éducation à la citoyenneté. Puisque cette prise de conscience semble en quelque sorte avoir été escamotée par les problèmes d'ordre communicationnels, méthodologiques et techniques, que pouvons-nous en déduire en terme adaptation? L'approche plus radicale du changement a-t-elle pu nuire aux visées de l'équipe? L'approche plus graduelle ou « l'adaptation progressive » aurait-elle été plus à propos? Brassard (2003) distingue ainsi deux manières dont le changement se produit :

«D'un côté, il y aurait le changement radical qui est la façon dont se produit la transformation [...].D'envergure majeure et représentant une rupture ou une discontinuité, la transformation se produit (ou doit se produire) d'une façon brusque et rapide. D'un autre côté, « l'adaptation progressive » (*incremental adaptation*) se réalise grâce à des modifications mineures qui interviennent sur un temps assez long en s'ajoutant les unes aux autres. Selon les auteurs qui font équivaloir la transformation au changement radical ou révolutionnaire, « l'adaptation progressive » ne conduirait pas, si ce n'est que rarement, à une transformation organisationnelle. L'essentiel de ce courant se retrouve, entre autres, chez des auteurs comme Allaire et Firsirotu (1988, 1989), Miller et Friesen (1984), Mintzberg (1979) et Tushman et Romanelli (1985 ; Romanelli et Tushman, 1994) dans la mouvance des théories écologiques et configurationnelles. ». (Brassard, 2003)

Selon les auteurs cités par Brassard (2003), une transformation doit se produire, en général, « de façon abrupte et rapide parce qu'elle ne peut se réaliser à la pièce et d'une façon progressive étant donné la forte interdépendance des principales composantes

organisationnelles » (Brassard, 2003). Dans le cas qui nous concerne, la transformation s'est effectuée à tous les niveaux (technique, méthodologique, etc.) et concernait presque toutes les composantes du projet. C'est ce qui nous permet de dire qu'il s'agissait d'un changement radical échelonné sur une courte période de temps (quelques mois). Il y avait également une continuité voire même une connivence entre les changements proposés dans le programme de science et les changements ou les propositions périphériques (recyclage, travail dans le virtuel, etc.). Tous ces changements étaient pensés dans l'optique d'une éducation à la citoyenneté. En principe, cela semblait s'avérer la meilleure façon de procéder pour que s'exerce une réelle rupture avec le modèle prévalent, c'est-à-dire le modèle scientifique. Brassard (2003) rappelle que « Le modèle prévalant se définit comme l'ensemble des modes d'action, des modes d'interaction et des définitions de situation qui prévalent dans une organisation et implique tout à la fois un système d'attentes et de positionnement et le système des schèmes mentaux individuels et collectifs des acteurs. La modification est considérée comme majeure quand le modèle prévalant revêt de nouvelles caractéristiques qui sont perçues comme importantes et significativement différentes de celles qui le paraient auparavant »

Bien que l'approche du changement radicale ait souvent porté fruit, « sur le plan empirique, les données incitent à relativiser énormément l'approche radicale de la transformation. Au total, on a constaté que beaucoup de changements de ce type n'auraient pas réussi » (Cornet, 1999; Beer & Nohria, 2000; Fabi et al., 1999 dans Brassard, 2003). On peut parfois voir surgir des problèmes d'adaptation donnant lieu à des changements partiels qui s'échelonne ou dure beaucoup plus longtemps que prévu (Cornet, 1999 dans Brassard, 2003). Il arrive même que certains « changements qui semblent avoir réussi à court terme donnent des résultats décevants à long terme (Beer & Nohria, 2000) » (Brassard, 2003).

Sans rejeter cette méthode, certains auteurs (Beer & Nohria, 2000; Hafsi & Fabi, 1997; Hafsi, 1999; Mintzberg, 1979; Rondeau, 1999) recommandent la prudence face à l'approche de changement majeur qui se déroule de façon brusque et rapide. Certains croient qu'il faut surtout se donner la capacité de changer (Lessard & Brassard, 1997;

Demers, 1999 dans Brassard) et que ces changements puissent perdurer pendant une certaine période. Nous remarquons, à la lumière de la documentation scientifique plus récente, que le changement est de plus en plus abordé suivant un point de vue situationnel (Brassard, 1996; Hafsi, 1999; Mintzberg et al., 1999; Pettigrew & Whipp, 1991, dans Stace, 1996; Rondeau, 1999). Dans certaines situations, un changement plus radical s'impose alors que dans d'autres, il faut permettre aux gens de s'adapter progressivement. Selon le point de vue situationnel, il n'y a pas qu'une seule façon dont la transformation puisse se produire. Il faut tenir compte de la capacité à changer d'une organisation ou d'un groupe.

Dans le cas qui nous concerne, nous pensons que la surcharge de nouveautés au sein d'un même cours ait pu miner la capacité des sujets à s'engager dans la voie plus politique de la controverse. Cet engagement était une des visées liées à l'éducation à la citoyenneté dans le projet. Sans remettre en question l'ensemble de la démarche, nous notons simplement qu'il faudrait tenir compte des capacités d'adaptation à une situation ou à un contexte particulier (ici celui des classes de sciences) dans des études ultérieures portant sur le sujet. Nous secondons Brassard (2003) lorsqu'il avance que l'« on ne peut postuler *a priori* que les caractéristiques d'une organisation apte à changer sont les mêmes pour toutes les organisations; il y a plutôt lieu de croire qu'elles varient selon les types d'organisation et selon la situation de chaque organisation. ». Dans le cas du projet qui nous concerne, les contraintes de temps ont forcé une transformation plus radicale des pratiques en place dans les cours de science. Faute de temps, les changements n'ont pu s'échelonner sur une plus longue période de temps ou encore, dans certains autres cours du programme de sciences. Cela aurait permis aux sujets de s'acclimater, pour ainsi dire, et possiblement d'intérioriser certaines idées et certains des changements de mœurs apportés. Afin d'assurer une certaine cohérence, tous les volets (méthodologie, technologie, etc.) du projet furent convertis et orientés de manière à satisfaire les aspirations d'une éducation plus citoyenne. Nous pouvons imaginer que ce n'est pas tant la quantité de nouveautés que la durée du projet (à peine plus d'un trimestre) qui n'a pas permis aux postulats d'être intériorisés et de s'ancrer chez les sujets de manière à ce qu'ils s'impliquent davantage au niveau des enjeux de la controverse.

CHAPITRE 6

CONCLUSION

Dans le cadre de cette recherche, nous avons constaté qu'il y a actuellement une problématisation autour des composantes multidimensionnelles et polysémiques de la citoyenneté. Dans le contexte historique actuel, marqué par des transformations sociales importantes (mondialisation), la notion de citoyenneté est aux prises avec un problème de définition et de réaffectation. Plusieurs déplorent le fait que l'on attribue trop facilement une signification consensuelle à la notion de citoyenneté alors qu'elle tend à se complexifier (ex. : citoyennetés et appartenances multiples). De fait, la notion polysémique de la citoyenneté soulève simultanément une remise en cause, un intérêt renouvelé et une obligation de reformuler les exigences qui s'y rattachent. Si certains contournent le problème de clarification de cette notion en faisant la promotion d'une citoyenneté universelle ou mondiale plus abstraite, d'autres reprochent à la citoyenneté mondiale de faire fit des particularismes, de l'attachement au milieu local, de la culture, des valeurs, des mœurs, etc. Il semble, en effet, que cette confusion autour de l'idée de citoyenneté appelle à de nouvelles réflexions ainsi qu'à des repositionnements. Ces réflexions sont, nous l'avons mentionné, conduites par les changements socioéconomiques apportés sur la scène internationale de même que par la crise de l'État-providence. Elles contribuent à l'actualisation des nombreux débats sur la responsabilisation du citoyen et de sa communauté, le rôle de l'école et de l'éducation ainsi que la place de la nation dans nos sociétés modernes.

Nous avons également vu que l'ambiguïté conceptuelle, qui marque la citoyenneté, rend plutôt problématique l'intention d'accorder une plus grande place à l'éducation à la citoyenneté dans le curriculum scolaire (Ouellet, 2004). Au Québec, dans le programme de formation, l'absence de définition, de descriptions et d'explications des composantes de la citoyenneté nous amène à interroger les contenus et les modalités de sa mise en œuvre. Bien que certains interrogent la validité même du projet de réactivation d'éducation citoyenne, on observe toujours un certain consensus sur l'importance d'une éducation à la citoyenneté à l'école. C'est plutôt le manque d'orientations pédagogiques

claires, leur opérationnalisation en compétences et leur mise en œuvre dans les classes qui semble poser problème.

Face au flou symbolique et opérationnel qui conduit la citoyenneté, certains répondent par la voie de propositions didactiques et pédagogiques hétéroclites. Bien qu'il soit difficile de reconnaître une ligne directrice cohérente parmi les nombreuses initiatives et domaines qui se réclament de cette nouvelle discipline, c'est la démarche pédagogique qui permet de structurer et d'orienter le débat sur la question de la citoyenneté. Ces propositions didactiques sont autant de tentatives, d'ébauches et d'essais qui témoignent des efforts de circonscription et d'appropriation de la citoyenneté dans le milieu pédagogique. Elles participent à leur manière, à alimenter le débat et peuvent être vu comme des moyens de contrer le problème de définition. Les propositions didactiques sont, à leur manière, la portion "proactive" du débat conceptuel de la citoyenneté. Elles représentent une forme "d'attentisme" face à une situation qui autrement demeurerait stérile.

Une étude plus approfondie de ces propositions didactiques nous a permis de noter certaines constances, notamment la propension à privilégier des modèles plus délibératifs campés autour de l'idée d'agir ou de participer de manière active aux débats de société. Pourtant, bien que la voie de l'action semble être celle à privilégier dans nos efforts de réappropriation de notre condition de citoyen, elle se heurte à l'entendement commun qui veut que la population se désintéresse des aspects plus culturels et politiques de cette même condition. Plus encore, nous avons constaté que certains (Dejours, 1998; Feinsilber, 2000; Sirois, 2000; Galichet, 2002, etc.) croient que les jeunes (voire la clientèle scolaire) présenteraient des symptômes plus virulents de ce manque d'intérêt et d'engagement pour les enjeux sociaux et politiques. Qu'ils expliquent les conduites apolitiques des jeunes par le matérialisme ou le technicisme associés à la modernité et à la mondialisation, qu'ils parlent de leur propension à l'individualisme et à l'indifférence, de leur taux d'absentéisme aux élections, etc., les tenants de ce discours notent avec consternation le manque d'engagement et d'implication des jeunes dans le débat public.

En revanche, nous avons constaté que cette prise de position n'est pas partagée par l'ensemble de la communauté scientifique. Plusieurs (Muxel, 2006; Gauthier, & Piché, 2001 ; Bier, Roudet et al., 1998) s'inscrivent en faux contre l'idée d'une dépolitisation affranchie des jeunes aujourd'hui. Encore une fois, nous constatons que les positions sont soit polarisées, soit plus nuancées. Certains parlent du discrédit que les générations des aînés font subir aux jeunes; discrédit qui minerait leur propension à agir. D'autres parlent d'une démographie qui leur serait défavorable et qui ne leur permettrait pas de s'imposer par la force du nombre. Certains sont tentés de lire chez eux des formes de conservatisme et de repli dans un contexte (mondialisation, précarité d'emploi) où l'incertitude de leur condition se combine avec des changements qui ne leur sont pas favorables. D'autres, au contraire, croient plutôt que les jeunes manifestent de l'intérêt pour d'autres formes d'action politique (moins partisans), notamment par des actions ponctuelles, concrètes et ciblées (souvent à caractères locaux) qui, bien que protestataires, échappent aux cadres de la participation conventionnelle.

Plutôt que de chercher à prendre position face au diagnostic d'apathie politique, nous avons préféré suivre des jeunes étudiants aux prises avec l'élucidation de controverses sociales. À même un cours d'intégration en biologie au cégep, ces étudiants devaient négocier les divers aspects et enjeux d'une controverse sociale de manière à agir à son propos. Ultimement, la démarche devait déboucher une action sociale et une prise de position face à la controverse à l'étude. En tant que chercheure, notre mission plus spécifique était celle d'observer, de nommer et possiblement de qualifier les réactions (plus ou moins émotives) générées par les étudiants face aux découvertes occasionnées par l'étude d'une controverse. L'équipe d'étudiants qui s'est désignée à nous se penchait sur les aspects controversés de la téléphonie cellulaire. Puisque nous avons choisi de nous centrer sur un seul des collectifs de recherche à l'étude (une seule équipe d'étudiants provenant de deux cégeps distincts), nos travaux sont davantage inscrits dans le courant des démarches ethnographiques de type exploratoire. De fait, nos travaux mettent l'accent sur l'observation directe, *in situ*, des activités de recherche des étudiants; activités elles-mêmes ancrées dans le contexte particulier des collectifs de recherche travaillant principalement dans un espace virtuel (plateforme sur le Net).

Les limites auxquelles nous avons dû faire face sont nombreuses. Sur le plan technique, nous répertorions des difficultés telles la défaillance du magnétophone, un problème de bande passante, une entrevue reportée et des cassettes inaudibles ou mal enregistrées. Sur le plan humain, nous admettons que certaines données aient pu avoir été négligées ou omises (par inadvertance) en raison des nombreuses heures d'écoute (de cassettes) requise pour le projet. Plus encore, le choix de ce qui était retenu comme pertinent pour l'enquête était celui des chercheurs et pouvait donc se prêter à une certaine subjectivité. Néanmoins, puisque nous avons suivi la méthodologie du Grounded theory (Glaser & Strauss, 1967) avec beaucoup de rigueur, nous estimons avoir amenuisé les biais liés à la subjectivité. Nous estimons également que le pourcentage de données inadmissibles (inaudibles ou autre) ne devrait pas avoir influencé les tendances générales qui se dégagent de notre enquête.

À l'issue de nos travaux, plusieurs éléments peuvent être dégagés. D'abord, malgré le fait que les jeunes enquêtés se permettent de réagir et de débattre certains aspects plus sociaux de la controverse, l'importance accordée à la dimension sociale tend à disparaître en fin de parcours, au profit d'un retour aux méthodes scientifiques issues d'une certaine tradition en science exacte. De fait, les enquêtés abordent les dimensions plus sociopolitiques de la controverse lors des étapes intermédiaires mais nous avons noté une absence de discussions engagées lors du traitement des éléments de la controverse tout comme une absence de prise de position en fin de projet. Plus encore, les sujets n'arrivent pas à proposer des pistes de solutions en lien avec la controverse de la téléphonie cellulaire.

Ensuite, les données semblent confirmer que, pour nos enquêtés, le cumul des nouveautés (techniques, méthodologiques, philosophiques, etc.) avec lesquels ils devaient conjuguer ait pu contribuer aux difficultés éprouvées lors de l'élucidation et la prise de position face à la controverse. Nous pouvons également imaginer que les difficultés d'adaptation encourues aient pu freiner leur engagement sur le plan des enjeux sociopolitiques de la controverse à l'étude. Nous pensons que les jeunes étaient trop accaparés pour que viennent se greffer aux préoccupations méthodologiques, celles liées aux aspects plus politiques et sociaux de la controverse.

Cependant, force est de constater que les résultats de notre enquête ne sont pas généralisables à l'ensemble des étudiants qui participaient au projet d'alphabétisation technoscientifique. Ils sont le propre d'un seul petit groupe, enquêté sous la lunette de l'ethnologue avec l'objectif très précis de suivre tous les jalons de la négociation d'une controverse (en contexte) dans le détail. Nos résultats posent plus de questions qu'ils n'apportent de réponses. Ils questionnent des notions comme l'adaptation, le travail interactif dans le virtuel, le potentiel de résolution d'une controverse, la résistance face au changement, etc. Poursuivre dans la voie d'une enquête empirique permettrait certainement d'apporter un éclairage supplémentaire aux aspects traités dans cette enquête.

BIBLIOGRAPHIE

- Albagli, C. (2003). La division sociale du travail dans la dynamique de la globalisation. Dans M. Ruby (Ed.), *Une mondialisation humaniste*, (pp. 15-41). Paris : Harmattan.
- Albe, V. (2006). Procédés discursifs et rôles sociaux d'élèves en groupes de discussion sur une controverse socio-scientifique. *Revue Française de Pédagogie*, 157, 103-118.
- Albe, V. (2007). *Des controverses scientifiques socialement vives en éducation aux sciences*. État des recherches et perspectives. Mémoire de synthèse pour l'Habilitation à diriger des Recherches. Université Lyon 2.
- Angers, P. & Bouchard, C. (1990) dans C. Gauthier & C. Michaud (1993). Le jugement, les valeurs et l'action (recensé par Clermont Gauthier et Clémence Michaud, Université Laval, 1993), *Revue canadienne de l'éducation*, 18 (2), 74-176.
- Antoniol, M. & Chardel, P.A. (2007). Reterritorialisation et obsession sécuritaire dans la mondialisation. *L'Homme et la société*, 165-166 (3-4), 177-188.
- Audigier, F. (1998). Les jeunes, la conscience historique et l'enseignement de l'histoire. *Les jeunes et l'histoire : Identités, valeurs, conscience historique* (pp. 123-133). Paris : Institut National de Recherche Pédagogique (INRP).
- Audigier, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique (INRP).
- Audigier, F. (2000). *Concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Arendt, H. (1970). La désobéissance civile. Dans Calmann & Lévy (Eds., 1972), *Du mensonge à la violence. Essais de politique contemporaine*: (pp. 55-111). Paris : Calmann-Lévy.
- Arendt, H. (1989). *La Crise de la culture*, articles de 1954 à 1972, Paris : Coll. Folio Essais Gallimard.
- Bantigny, L (2008). Les jeunes, sujets et enjeux politiques (France, XX^e siècle). Présentation / Introduction. *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, N°4, janvier-avril, Page consultée le 29 mars 2009 de <http://www.histoirepolitique.fr/documents/04/dossier/pdf/HP4-Introduction-Bantigny-PDF.pdf>
- Barrère, A. & Martuccelli, D. (1998). La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique. *Revue française de sociologie*, 39 (4), 651-671.

- Baudouin, J.-M. & Friendrich, J. (2001) *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Bauman, Z. (1999). *Le coût de la mondialisation*. Paris : Hachette littératures.
- Becker, P. H. (1993). Common pitfalls in published grounded theory research. *Qualitative Health Research*, 3, 254-260.
- Becquet, V., De Linarès, Ch., Ion, J. & Lapeyronnie, D. (2005). *Quand les jeunes s'engagent : Entre expérimentations et constructions identitaires*. Paris : L'Harmattan.
- Beitone, A. (2004). *Enseigner des questions socialement vives : Note sur quelques confusions*. Contribution 7^e biennale de l'éducation et de la formation, Lyon, 15 avril 2004. Page consultée le 18 avril 2009 de <http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/ses/didactique/qsv.htm>
- Belayew , D. Soutmans, Ph., Tixhon, A. & Van Dam, D. (2008). *Education à la citoyenneté et à l'environnement*. Publication de conférence. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Bévort, E., Bréda, I., De Smedt, T. & Romain, L. (2003). *Les jeunes et Internet : Représentations, usages et appropriations*. Synthèse internationale de la recherche (CLÉMI), France : Paris. Page consultée le 12 avril 2009 de http://www.clemi.org/fichier/plug_download/7448/download_fichier_fr_ji_international.pdf
- Bier, B. & Roudet, B. (1998). *Jeunes en Europe : politique et citoyenneté : Le lycée vu par les lycéens*. Animateurs en Aquitaine. AGORA. *Débats Jeunesses*, 12, 2^e trimestre, 7-23. Page consultée le 29 mars 2009 de <http://books.google.ca/books?hl=fr&lr=&id=yjuFu4FqjlwC&oi=fnd&pg=PA19&dq=d%C3%A9politisation+%2B+jeunes+&ots=3rsUjjSR1d&sig=s5D9x398vXsBwb9PI4hMdpjk7bg#PPA3,M1>
- Blank, M., Siegel, P. & Rigsby J. (1991). Determinants of International CPA Accounting Students. *British Accounting Review*, 23, 281-300.
- Bloom, A. (1987). *The Closing of the American Mind*. New York : Simon and Schuster.
- Boucher – Petrovic, N. (2006, Septembre). *Citoyenneté, espace public et technologies d'information et de communication ; les mutations de l'éducation populaire*. Communication présentée lors du Colloque international de l'ICIC « Mutations des industries de la culture, de l'information et de la communication ». Paris 13 – MSH (Maison des sciences de l'homme), Paris Nord : France.
- Bourdieu, P. (1972). Bourdieu, P. (1972) *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève : Droz.

- Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*. Paris : Seuil.
- Bourque, G., Duchastel, J.& Pineault, E. (1999). L'incorporation de la citoyenneté, *Sociologie et sociétés*, 31(2), 41-64.
- Bouvier, F. (2007). L'arrimage de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté. *Traces*, 45 (1), 20-22.
- Brassard, A. (2003). Adaptation, transformation et stratégie radicale de changement. *Revue des sciences de l'éducation*, 29 (2), 253-276.
- Breton, Ph. (2000). À propos du « monde solaire » d'Asimov : Les technologies de l'information dans le contexte du nouvel individualisme. *Sociologie et société*, 32 (2), 123-134.
- Callon, M. (1989). *La science et ses réseaux. Genèse et circulation des faits scientifiques*. Paris : La Découverte.
- Callon, M., Lascoumes, P., & Barthe, Y. (2001) *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*. Paris : Le Seuil (Collection La couleur des idées)
- Callon, M. & Muniesa, F. (2008). La performativité des sciences économiques. *Centre de sociologie de l'innovation : École des mines de Paris*. Paris : Centre de recherche du CSI .
- Calori, R. (2003). Philosophie et développement organisationnel : Dialectique, agir communicationnel, délibération et dialogue. Hommage à R. Calori par R. Durand, *Revue française de gestion*, 29 (142) ,13-41.
- Carr, W. & Kemmis, W. (1986). *Becoming critical*. Londres: The Falmer Press.
- Cartier, M (1998). Entrevue : "Nous sommes en train de vivre une véritable révolution" / Geneviève Bastien, Karen Wells., *RND : revue Notre-Dame*, 7, 16-28.
- Casalegno, F. (1996). Cyberspace : un nouveau territoire pour interagir dans un temps magique. *Sociétés*, 51, 39-48.
- Casalegno, F. (2000). Aux Frontières du virtuel et du réel. Entretien avec Sherry Tuckle sur l'impact social des nouvelles formes de communication en-ligne. *Sociétés*, 68, 9-18.
- Casalegno, F. (2000). Living memory : Une approche écologique de la mémoire en réseau. *Sociétés*, 68, 45-56.
- C. Guindon, G. (2002). L'éducation populaire : un outil essentiel à la démocratisation du social. *Lien social et Politiques*, 48, 167-178.

- Chamberlain, K. (1995). Qualitative Research for the Human Sciences: What is grounded theory? *Department of Psychology, Massey University, Aotearoa : New Zealand*. Page consultée le 18 Août 2008 de <http://kerlins.net/bobbi/research/qualresearch/bibliography/gt.html>
- Charland, J.-P. (2003). *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté : enquête auprès d'élèves des régions de Montréal et de Toronto*. Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Charmaz, K. (1990). "Discovering" chronic illness: Using grounded theory. *Social Science and Medicine*, 30, 1161-1172.
- Chiasson, G. (2002). Le projet Cyberformation à la recherche dans les milieux défavorisés, *Economie et solidarités*, 33(2), 130-134.
- Comeau, R. & Dionne, B. (1999). *À propos de l'histoire nationale*. Sillery : Septentrion.
- Commission des programmes d'étude (2004). *Vers un élève citoyen*. Avis du ministère de l'Éducation sur les domaines généraux de formation dans le programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire et enseignement secondaire. Québec, 80 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (1998a). *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 1997-1998 : Éduquer à la citoyenneté*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (1998b). Extrait du rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation sur l'état et les besoins de l'éducation au Québec. *Pédagogie collégiale*, 12(2), 26-28.
- Constant, F. (2000). *La citoyenneté*. Paris : Éditions Montchrestien (Collection Clefs Politique).
- Cornet, J. (2008). Pour une didactique de la citoyenneté. Dans D. Belayew, Ph. Soutmans, A. Thixon, & D. Van Dam (Eds.), *Éducation à la citoyenneté et à l'environnement* (pp. 157- 168). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Coutu M., Bosset, P., Gendreau, C. & Villeneuve, D. (2000). *Droits fondamentaux et citoyenneté. Une citoyenneté fragmentée, limitée, illusoire*. Montréal/Oñati (Espagne) : Les Éditions Thémis/Institut international de sociologie juridique.
- Crapanzano, V. (1994). Réflexions sur une anthropologie des émotions », *Terrain : Revue d'ethnologie de l'Europe*, 22, [En ligne], Page consultée le 5 avril 2009 de <http://terrain.revues.org/index3089.html>
- Crémieux, C. (2001) *La citoyenneté à l'école*. Paris : Syros (Collection École et Société).

- Daignault, J. (2000). Éducation à la virtualité et aux valeurs de partage, d'accessibilité, de participation et de protection de l'environnement. Page consultée le 3 août 2008 de <http://publications.levinix.org/philosophiques/education-virtualite/>
- Daignault, J. (2006). Lévinux, un espace d'expérimentation pour les milieux scolaires et communautaires, *Entrevue avec Jacques Daignault, Campus de l'UQAR à Lévis*, Page consultée le 7 août 2008 de <http://www.uqar.qc.ca/uqar-info/01avril2006/EntrevueJacquesDaignault.asp>
- Daignault, J. (2005). Trouver l'équilibre herméneutique [Version Électronique], *Educational Insights*, 9(2). Page consultée le 17 août 2008 de <http://www.ccfi.educ.ubc.ca/publication/insights/v09n02/intro/daignault.html>
- De Belayew, D., Soutmans, Ph., Thixon, A. & Van Dam, D. (2008). *Education à la citoyenneté et à l'environnement*. Publication de conférence. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Deglise, F. (2008, 13 juin). Internet peut contrer le désabusement de la politique. *Le Devoir : Les Actualités*, p.a5.
- De Koninck, T. (1995). *De la dignité humaine*. Paris : Presses Universitaires de France
- De Hosson, C. (2004). La controverse historique : un outil didactique. *Bulletin de l'Union des physiciens*, 866, 1057-1068.
- Dejours, Ch. (1998). *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*. Paris : Seuil.
- Dejours, Ch. (2000). Travail, souffrance et subjectivité. *Sociologie du Travail*, 42 (2), 329-340.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1980). *Mille Plateaux*, Paris : Éditions de Minuit.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1991). *Qu'est-ce que la philosophie ?* Paris : Éditions de Minuit.
- Dell'Aquila, P. (2000). Tribus et associations virtuelles. *Sociétés : Paris*, 68, 45-56.
- Demers, M. (2007). L'acculturation québécoise. *Traces*, 42 (1), 34-35.
- Desautels, J. (1999). L'idéologie antédiluvienne du nouveau programme des Sciences de la nature et l'éducation à la citoyenneté. *Pédagogie collégiale*, 13 (2), 4-14.
- Desautels, J. & Larochelle, M. (2002). L'îlot de rationalité : De quoi s'agit-il ? *Courrier du Cethes*, 50, 2-12.

- Dick, B. (2002). Grounded theory: a thumbnail sketch. *Resource papers in action research*. Page consultée le 8 août 2008, de <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/grounded.html>
- Dodier, N & Baszanger, I. (1997). Totalisation et altérité dans l'enquête ethnographique. *Revue française de sociologie*, 38 (1), 37-66.
- Dumont, F. (1995). *Raisons communes*. Montréal : Les Éditions du Boréal.
- Dumont, F. (1997). *Récit d'une émigration*, Montréal : Les Éditions du Boréal.
- Erny, P. (1991). *Ethnologie de l'éducation*, Paris : L'Harmattan.
- Éthier, M.-A. (2001). Où va l'éducation à la citoyenneté ? *Traces*, 39 (3), 17-28.
- Éthier, M.-A. (2007). Connaître, enseigner et apprendre l'histoire. *Traces*, 45 (1), 24-28.
- Éthier, M.-A. (2007). Apprendre à exercer sa citoyenneté à l'aide de l'histoire. *Traces*, 45 (1), 36-39.
- Faure, A. (2005, 26 mars). Soubassements et sens caché du non en politique, *Le Monde*, p.15
- Favre, D., Pithon, G., Reynaud, C., & Salvador, L. L. (2004). Pensées non dogmatiques et développement de savoir-faire démocratiques. Dans M. Tozzi et R. Étienne (Eds.), *La discussion en éducation et en formation : un nouveau champ de recherches* (p. 33-52). France : L'Harmattan.
- Feinsilber, M. (2000, 4 novembre). L'abstention ronge la "plus grande démocratie du monde". *La Presse*, p.A15
- Fischer, H. (2001). *Le choc du numérique*. Montréal : Éditions VLB.
- Fountain, R. M. (1999). Socioscientific issues via actor network theory. *Journal of Curriculum Studies*, 31 (3), 339-358.
- Fountain, R. M. (1998). Sociologics: An analytical tool for examining socioscientific discourse. *RISE (Research in Science Education)*, 28 (1), 119-132.
- Fountain, R. M. (2001). Les technosciences en éducation @ l'aube du troisième Millénaire. Dans C. Gohier & S. Laurin(Éds.), *La formation fondamentale en l'an 2000* (pp. 265-292). Montréal : Éditions Logiques.
- Fountain, R. M. (2004). (ou L'équipe de recherche dans : L'alphabétisation scientifique via des collectifs de recherche virtuels, des îlots de rationalité et des ordinateurs recyclés à base de logiciels libres : copyleft).
- Fourez, G. (1991). Des finalités des cours de sciences. *Cahiers Pédagogiques*, 298, 33-36.

- Fourez, G. (1992). *Éduquer. Écoles, Éthiques, Sociétés*. Bruxelles: De Boeck-Wesmaël.
- Fourez, G. (1994). «Des objectifs opérationnels pour l'A.S.T. et îlots de rationalité». Dans G. Fourez (avec la coll. de V. Englebert-Lecomte, D. Grootaers, P. Mathy & F. Tilman), *L'alphabétisation scientifique et technique. Essai sur les finalités de l'enseignement des sciences*, (pp. 49-67). Bruxelles : De Boeck
- Fourez, G., Englebert-Lecomte, V., & Mathy, Ph. (1997a). *Nos savoirs sur nos savoirs*. Bruxelles : De Boeck.
- Fourez, G. (1997b). Qu'entendre par "Îlot de rationalité" ? Et par "Îlot interdisciplinaire de rationalité" ? *Aster*, 25, 217-225.
- Fourez, G. (1998). Se représenter et mettre en œuvre l'interdisciplinarité à l'école. *Revue des sciences de l'éducation*, 24 (1), 31-50.
- Fourez, G., Maingain, A., & Dujour, B. (2001). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Bruxelles : De Boeck.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York: Seabury Press.
- Freire, P. (1983). *Pédagogie des opprimés*. Paris : La Découverte
- Freire, P. & Macedo, D. (1998). *Ideology matters*. New York : Rowman & Littlefield.
- Gadamar, H.G. dans Welte, B. & Couturier, F. (1990). *Herméneutique : Traduire, interpréter, agir*. Saint-Laurent : Fides.
- Galichet, F. (1998). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris : Anthropos.
- Galichet, F. (2002). La citoyenneté comme pédagogie : réflexions sur l'éducation à la citoyenneté. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 105-124.
- Galichet, F. (2005), *L'école, lieu de citoyenneté*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Gaudet, S. & Charbonneau, J. (2002). Responsabilité sociale et politique chez les jeunes femmes. *Cahiers de recherche sociologique*, 37, 79-103.
- Gauthier, M. & Piché, L. (2001). Participation des jeunes aux lieux d'influence et de pouvoir. *L'action nationale*, 91 (7), 77-86.
- Giroux, H. A. (1992). *Border Crossings: Cultural workers and the politics of education*. New York : Routledge.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Glaser, B. G. (1994). *Basics of grounded theory analysis: Emergence versus forcing*. Mill Valley, CA : Sociology Press.

- Gombert, M-J. & Albe, V. (2008). Conception collaborative d'une séquence d'enseignement utilisant la communication non violente pour un débat socio-scientifique et citoyen. Dans A. Bouras, J-S. Bekale Nze, J. Ginestie et B. Hostein (Eds.). *Réseau Africain des Institutions de Formation de Formateurs de l'Enseignement Technique* (pp. 101-105). Hammamet : Actes du 2^e colloque international.
- Gouvernement du Québec (1994). *Préparer les jeunes au 21^e siècle*. Rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire (Rapport Corbo). Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1996). *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1996). *Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum* (Rapport Inchauspé). Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2001b). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école*. Document de travail. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des jeunes.
- Gouvernement du Québec (2001c). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école*. Document de référence à l'intention du personnel enseignant. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des jeunes.
- Guay, L. & Jutras, F. (2004). L'éducation à la citoyenneté : Quelle histoire. Dans F. Ouellette (Ed.), *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté ?* (pp. 11- 26). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Guillebaud, J.-C. (2000). *La refondation du monde*. Paris : France Loisirs / du Seuil.
- Habermas J. (1981, 1984), *The Theory of Communicative Action, volume 1 : Reason and the Rationalization of Society*, Boston, MA, Beacon Press.
- Habermas, J (1981, 1987). *Théorie de l'agir communicationnel, tome 1 : rationalité de l'agir et rationalisation de la société*. Paris : Fayard.
- Habermas, J. (1999). *Écrits politiques : culture, droit, histoire*. Traduit de l'allemand par C. Bouchindhomme et R. Rochlitz. Paris : Flammarion.
- Hassenteufel, P. (1991). Pratiques représentatives et construction identitaire. Une approche des coordinations, *Revue française de science politique*, 41(1), 5-27.

- Haig, B. D. (1995). Grounded theory as scientific method. *Philosophy of Education, Yearbook 1995*. Page consultée le 8 août 2008 de http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/95_docs/haig.html
- Heater, D. (1990). *Citizenship. The civic ideal in world history, politics and education*. London and New York, Longman.
- Heimberg, C. (juin 2007). *Portée et limites de l'éducation à la citoyenneté démocratique*. Colloque sur l'éducation en contextes pluriculturels : la recherche entre bilan et perspectives, Genève, France. Page consultée le 20 mars 2009 de <http://www.unifr.ch/ipg/sitecrt/SSRE/0706CollGE/A%20HeimbergCh.pdf>
- Hénaire, J. (1996). L'école de demain en chantier. Nouvelles politiques éducatives : quelques enjeux pour la démocratie. *Valeurs démocratiques et finalités éducatives : Collection Thématique n°6*, Centre international de formation à l'enseignement des droits de l'homme et de la paix (cifedhop), Genève. Page consultée le 7 mars 2009 de <http://www.eip-cifedhop.org/textes/jean1.html>
- Hollander, Ed. (2000). L'Online Communities as Community Media: A theoretical and Analytical Framework for the Study of Digital Community Networks. *Communications: London*, 4, 371-385.
- Hossepied, L. (1998). Les communautés virtuelles : nouveaux laboratoires de la socialité. *Les Temps modernes*, 599, 169-184
- Houston, M. (2007). Linux Makes the Grade: An Open source solution that's time has come, *Technology & Learning*, 28 (4), 16-17.
- Jauréguiberry, F. & Proulx, S. (2002). *Internet, nouvel espace citoyen ?* Paris : L'Harmattan.
- J. Lowi, Th. (2004)». La vie politique, l'économie et la justice : pour une politique axée sur le capitalisme mondialisé. Dans G. Lachapelle & S. Paquin (Éds.), *Mondialisation gouvernance et nouvelles stratégies subétatiques*. (pp 13 - 18) Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Jonas, H (1990) *Le Principe Responsabilité. Une éthique pour la civilisation technologique*. Paris : Flammarion, Coll. « Champs ».
- Karsenti, T. & Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Kingwell, M. (2000). *The world we want: Virtue, vice and the good citizen*. Toronto : Viking, Penguin Group.
- Kuhn, T. (1962). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.
- Kant, E. (1785). *Fondements de la métaphysique des mœurs*. Paris : Hatier.

- Lachapelle, G. & Paquin, S. (2004). Introduction : Mondialisation, gouvernance et nouvelles stratégies subétatiques. Dans G. Lachapelle & S. Paquin (Eds.), *Mondialisation, gouvernance et nouvelles stratégies subétatiques*, (pp. 3-5). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Lamoureux, J. (2001). Marges et citoyenneté. *Sociologie et sociétés*, 33 (2), 29-47.
- Larochelle, M. & Désautels, J. (1992), *Autour de l'idée de science. Itinéraires cognitifs d'étudiants et d'étudiantes*. Québec/Bruxelles : Presses de l'Université Laval et De Boeck-Wesmaël.
- Larochelle, M. & Désautels, J. (1997). «L'éducation aux sciences : l'«effet Fourez»». Dans *Revue des questions scientifiques*, 168 (4), 347-58.
- Lapointe, L. & Rivard, S. (2005). A multilevel model of resistance to information technology implementation. *MIS Quarterly*, 29 (3), 461-491.
- Latzko-Toth, G. (2002). « Internet comme lieu de socialisation ». Dans F. Jauréguiberry et S. Proulx (Éds), *Internet, nouvel espace citoyen ?*, coll. « Logiques sociales », pp. 165-180. Paris : L'Harmattan.
- Laszlo, E. (2002). *Virage global*. Montréal : Les Éditions de l'Homme.
- Latour, B. & Woolgar, S. (1979) *La vie de laboratoire - la production des faits scientifiques*. Paris : La Découverte,
- Latour, B. (1989). *La science en action. Introduction à la sociologie des sciences*. Paris : La Découverte.
- Latour, B., Schwartz, C. & Charvolin, F. (1991). Crises des environnements, défis aux sciences humaines, *Futur Antérieur*, 6, 28-56.
- Latour, B. (1994). *Nous n'avons jamais été moderne*. Paris : La Découverte.
- Latour, B. (1999). *Politiques de la nature : Comment faire entrer les sciences en démocratie*. Paris : La découverte.
- Latour, B. (2002). Et si l'on parlait un peu politique? *Politix*, 15 (58), 143-166
- Latour, B. (2004). Si l'on parlait un peu politique? Dans A. Blanc. & A. Pessin (Eds.), *L'art du terrain : Mélanges offerts à Howard S. Becker* (pp. 257- 284). Paris : L'Harmattan
- Latour, B (2007) Une sociologie sans objet ? Remarques sur l'interobjectivité. Dans O. Debary & L. Turgeon (Eds.) *Objets et mémoires* (pp. 37-58). Québec : Presses Université Laval.

- Latour, B. (2008). Présentation du cours "Description des controverses". *Écoles des mines de Paris, Centre de sociologie de l'innovation*. Page consultée le 15 août 2008 de <http://controverses.ensmp.fr/index.php?page=IndexPresentation>
- Le Béguet, G. (2008). Les jeunes, sujets et enjeux politiques (France, XX^e siècle). Partis politiques et groupements de jeunesse. *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, N° 4, janvier-avril, Page consultée le 29 mars 2009 de <http://www.histoire-politique.fr/index.php?numero=04&rub=dossier&item=46>
- Lefrançois, D. (2007). Chronique didactique : L'évaluation de la « conscience citoyenne » des élèves fait-elle sens en histoire et éducation à la citoyenneté? *Bulletin Formation et Profession*, 40-41 CRIFPE : Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante. Document consultée le 1^{er} juin, 2008 de http://www.formation-profession.org/files/507/articles/chronique_didactique.pdf.
- Lefrançois, D. (2008). Sur quelle conception de la citoyenneté édifier un modèle de formation civique ? La réponse de la théorie de la démocratie délibérative. Dans F. Ouellet (Ed.), *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté ?* (pp. 73-100). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Le Gal, J. (2002). *Les droits de l'enfant à l'école : Pour une éducation à la citoyenneté*. Bruxelles / Paris : De Boeck & Belin.
- Leleux, C. (2000). *Éducation à la citoyenneté : apprendre les valeurs et les normes de 5 à 14 ans*. Bruxelles : De Boeck.
- Lemos, A. (1996). La cyber-socialité. *Société*, 51, 29-38.
- Le Pors, A. (2002). *La citoyenneté*. Paris : PUF (Collection Que sais-je).
- Lesemann, F. (2001). De l'État-providence à l'État-partenaire. Dans G. Giroux (Ed), *L'État, la société civile et l'économie : turbulences et transformations* (pp. 13-46). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lévesque, B. (décembre, 2001). *Économie sociale et solidaire dans un contexte de mondialisation : pour une démocratie plurielle*. Communication présentée par à la 2^e rencontre internationale tenue à Québec du 9 au 12 octobre 2001 sur le thème « Globalisation de la solidarité ». Québec : Université du Québec à Montréal (Copublication Crises/Aruc en économie sociale). Document consulté le 29 juillet 2009 de <http://www.aruc-es.uqam.ca/Portals/0/cahiers/I-04-2001.pdf>
- Lévy, J. & Lussault, M. (2003), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés* (pp. 866-868), Paris : Belin
- Lévy, P. (2002). *Cyberdémocratie*. Paris : Les Éditions Odile Jacob.

- Limoges, C & Doray, P (1994). Le débat public comme apprentissage social et comme régulation constituante : le cas de l'«environnementalisation». Dans B., Schiele, M., Amyotet, & C. Benoit (Éds.), *Quand la science se fait culture*, ActesII / Proceedings II, Éditions multimondes : Québec et Centre Jacques-Cartier : France.
- Loncle, P. (2002). Les jeunes à Rennes et à Metz : une participation peut en cacher une autre. *Sciences sociales et santé*, 20 (3), 131-150.
- Lussault, M. (2003). « Actant » et « spatialité ». Dans J. Lévy & M. Lussault (Éds.), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés* (pp. 38-39 et pp. 866-868). Paris : Belin.
- Malrieu, Ph. (1952). *Les émotions et la personnalité de l'enfant*. Etudes de Psychologie et de Philosophie, XII. Paris : Librairie Philosophique J. Vrin.
- Markus, M.L., Axline, S., Petrie, D. & Tanis, C. (2000) Learning from adopters' experiences with ERP: Problems encountered and success achieved. *Journal of Information Technology*, 15, 245-265.
- Marion, G. (2005) Mode, apparence et identité des adolescents : une approche socio-sémiotique. Dans U. Bähler, E. Thommen & Ch. Voge (Eds.), *Donner du sens. Etudes de sémiotique théorique et appliquée*. Actes du colloque international organisé par l'association suisse de sémiotique les 11 et 12 avril 2003 à l'Université de Zurich (pp. 27-52) Paris : Harmattan.
- Maritain, J. (1953). *L'Homme et l'Etat*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Martayan, S. (2000). Citoyenneté active et usages des réseaux électroniques. L'expérience de Parthenay, comme « laboratoire urbain ». *Sociétés*, 68, 101-104.
- Martineau, R. (1998). La réforme du curriculum [d'études au secondaire au Québec] : Quelle histoire et quelle formation pour quelle citoyenneté ? *Traces*, 36(1), 38-47.
- Martinez, S. (1996). Indifference within indignation: anthropology, human rights and the Haitian bracero. *American Anthropology*, 98 (1), 17-23.
- Martiniello, M. (2000). *La citoyenneté à l'aube du 21^e siècle : questions et enjeux majeurs*. Bruxelles : Université de Liège, Fondation Roi Baudoin.
- Marzouk, A., Côté, P., & Kabano, K. (1997). *École, éducation à la citoyenneté et diversité culturelle : Document d'orientation*. Université du Québec à Rimouski : Éditions GREME.
- Marzouk, A., Kabano, K., & Côté, P. (2000). *Éduquer à la citoyenneté à l'école : Guide pédagogique*. Outremont, Québec : Éditions Logiques.
- Mason, M. (2003). Contempt as a moral attitude. *Ethics*, 113 (2), 234-272.

- Mc Andrew, M. (2004). Éducation interculturelle et éducation à la citoyenneté dans les nouveaux programmes québécois : une analyse critique. Dans F. Ouellet, *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté?* (pp. 27-46). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Meissonier, R., Houze, E. & Belbaly, N. (2007). Résistance aux projets d'implantation de technologies de l'information : le cas d'une P.M.E. du secteur des hautes technologies. *Gestion*, 32 (1), 20-28.
- Miller, C. H. (2000). Indignation, defensive attribution and implicit theories of moral character. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 61 (8-B), Mar 2001, 4478. University Microfilms International ISSN: 0419-4217.
- Miller, C. H., Burgoon, J.K., & Hall, J.R. (2007). The effects of implicit theories of moral character on affective reactions to moral transgressions. *Social Cognition*, 25 (6), 819-832.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Ministère de l'Éducation : Direction générale de la formation et des qualifications; Ministère de l'Éducation : Direction de la formation du personnel scolaire. Québec : Gouvernement du Québec.
- Molgat, M. (2008). Les valeurs des jeunes au Canada (en attente de publication). *Projet de recherche sur les politiques*. Page consultée le 21 mars 2009 de <http://www.policyresearch.gc.ca/doclib/PA-pwfc2008-Molgat-fra.pdf>
- Molina, G., Bertrand, M., Blot, F., Dascon, J., Gambino, M., & Milan, J. (2007). Géographie et représentations : de la nécessité des méthodes qualitatives, *Recherches qualitatives*, 3, Coll. Hors série « Les actes ». Actes du colloque international francophone sur les méthodes qualitatives (27-28-29 Juin 2006), Béziers, ARQ (association pour la recherche qualitative), Page consultée le 11 janvier 2009 de http://www.recherche-qualitative.qc.ca/hors_serie.html
- Monjo, R. (2003). *L'école et la question de l'éducation à la citoyenneté*. Conférence Brésil (février 2003) publiée par Le Centre de Recherches sur la Formation, l'Éducation et l'Enseignement, France, Université Montpellier 3.
- Montaigne, M. (1595, 1990). Essais. *De l'éducation des enfants* (Livre 1 des Essais, Vol. 26, pp.7-14). Paris : Gallimard.
- Moore, C. (2002). Kosovo and the challenge of humanitarian intervention, selective indignation, collective action, and international citizenship: Albrecht Schnabel and Ramesh Thakur. *Political Geography*, 21 (7), 962-964.
- Morin, E. (1990). La complexité humaine, la méthode. *L'imA : La logique de l'humain*. Page consultée le 29 juillet 2009 de http://www.elissalt.net/BIOTHECA/Notes/NL_ACTION.pdf

- Morin, E. (2000a). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (2000b). *À propos des sept savoirs*. Nantes : Éditions plein feux.
- Muniesa, F. & Callon, M. (2008). La performativité des sciences économiques. *Centre de sociologie de l'innovation*. Paris : École des mines de Paris.
- Muxel, A. (2001). *L'expérience politique des jeunes*. Paris : Presse de sciences Politiques.
- Muxel, A. (2003). Les jeunes et la politique : entre héritage et renouvellement. Dossier pratiques militantes. *Empan*, 50 (2), 62-67.
- Muxel, A. (2006). Les contours de l'expérience des jeunes. À partir d'enquêtes récentes sur les 18-25 ans, *Informations sociales*, 136, 70-81.
- Muxel, A. (2009). *De la politique oui, mais autrement*. Entretien réalisé par Florence Raynal, France : Ministère des affaires étrangères et Européennes. Page consultée le 12 avril 2009 de http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/article_imprim.php3?id_article=20136
- Norman, R. (2002). Equality, Envy, and the Sense of Injustice. *Journal of Applied Philosophy*, 19 (1), 43-54.
- O'Neill, B. (2007) *Indifferent or Just Different? The Political and Civic Engagement of Young People in Canada*. Ottawa : Canadian Policy Research Networks.
- O'Shea, Karen (2003). *Education à la citoyenneté démocratique : les politiques et les instruments législatifs*. Séminaire international, Strasbourg, 6 et 7 décembre 2001. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe,
- Owen-Smith, J & Powell, W. (2004). Careers and contradictions: Faculty responses to the transformation of knowledge and its uses in the life sciences. *Sociologie du Travail*, 46(3), 347-377.
- Oubrayrie-Roussel, N. & Roussel, P. (2001). Le soi et la motivation. *Chapitre à paraître dans l'ouvrage : Encyclopédie des ressources humaines*. Paris : Éditions Économica. Dirigé par J. Allouche & P. Louart. Les notes du LIRHE. Page consultée le 11 janvier 2009 de <http://lirhe.univ-tlse1.fr/publications/notes/345-01.pdf>
- Ouellet, F. (2004). *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté ?* Québec: Presses de l'Université Laval.
- Ouellet, F. (2005, mai). *Éduquer à la citoyenneté, à la religion et aux valeurs dans la postmodernité*. Communication présentée au symposium : « Citoyenneté et enseignement de la (ou des) religion(s) à l'école », Congrès de l'ARIC, Alger. Montréal : CEETUM. Page consultée le 14 août 2009 de

<http://www.ceetum.umontreal.ca/pdf/F%20ouellet%C3%89duquer%20%C3%A0%20la%20citoyennet%C3%A9.pdf>

- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahier de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Pandit, N.R. (1996). The Creation of Theory: A Recent Application of the Grounded Theory Method. *The Qualitative Report*, 2 (4), Page consultée le 18 août 2008 de <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR2-4/pandit.html>
- Parent, M. (2004). La technoscience, un défi pour la philosophie. *Phares*, 5, Page consultée le 9 janvier, 2009 de <http://www.ulaval.ca/phares/vol5-automne04/texte07.html>.
- Perrenoud, Ph. (1994). Curriculum: le formel, le réel, le caché. Dans J. Houssaye (Dir.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 61-76). Paris: ESF éditeur.
- Perrenoud, Ph. (1997). Apprentissage de la citoyenneté... des bonnes intentions au curriculum caché. Former les professeurs, oui, mais à quoi? Dans J.-C. Gracia (Ed.), *Education, citoyenneté, territoire*, (pp. 32-54). Toulouse: Actes du Séminaire national de l'enseignement agricole (ENFA).
- Perrenoud, Ph. (1998a). [Eduquer à la] conscience de soi et [à la] conscience du monde. *Pédagogie collégiale*, 12 (1), 15-22.
- Perrenoud, Ph. (1998b). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24 (3), 487-514.
- Perrenoud, Ph. (1998c). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Suisse: Université de Genève Page consultée le 9 janvier 2009 de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_31.html
- Perrenoud, Ph. (1998d). Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ? *Résonances*, 3, 3-7.
- Perrenoud, Ph. (1998e). Compétences, solidarité, efficacité : trois chantiers pour l'école. *Actes du congrès " L'école chrétienne et les défis de notre temps "*, 24-45.
- Perrenoud, Ph. (1998f). Une solidarité de tous avec tous. *Pédagogie collégiale*, 2 (1), 18-20.
- Perrenoud, Ph. (1998g). De la réflexion dans le feu de l'action à une pratique réflexive. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Suisse: Université de Genève. Page consultée le 18 août 2009 de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_31.html

- Piaget, J. (1973) *Biologie et connaissance*. Paris : Coll. Idées Gallimard.
- Pilote, C. (2006). *L'éducation à la citoyenneté et les adolescents : comparaison de trois programmes d'établissement*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval.
- Pleyers, G. (2004). Des black blocks aux alter-activistes : pôles et formes d'engagement des jeunes altermondialistes. *Lien social et Politiques*, 51, 123-134.
- Pratte, A. (1999, 14 décembre). Les universitaires jugés "apathiques et conservateurs". *La Presse*, p. A20.
- Pratte, A. (1999, 2 janvier). Le citoyen imperméable "Les gens sont devenus insensibles au mensonge et à la violence". *La Presse Éditorial*, p.B3
- Pratte, A. (1999, 7 juin). Les jeunes n'ont plus confiance dans les institutions. *La Presse*, p.A1
- Pratte, A. (2000, 20 mai). Le même vieux débat ? *La Presse*, p. B6
- Pronovost, G & Royer, C (2004) Les valeurs des jeunes : identité, famille, école, travail. Dans M. Venne (Dir.), *L'Annuaire du Québec 2004* (pp. 206-212), Québec : Edition FIDES.
- Proulx, S. & Latzko-Toth, G. (2000). La virtualité comme catégorie pour penser le social : l'usage et la notion de communauté virtuelle, *Sociologie et sociétés*, 32 (2), 99-117.
- Proulx, S. & Jauréguiberry, F. (2002). *Internet, nouvel espace citoyen ?* Paris : L'Harmattan, coll. Logiques sociales.
- Putt, B.K. (1997). Indignation toward evil: Ricoeur and Caputo on a theodicy of protest. *Philosophy Today*, 4 (3), 460-471.
- Quéniart, A & Jacques, J. (2001). L'engagement politique des jeunes femmes au Québec : de la responsabilité au pouvoir d'agir pour un changement de société. *Lien social et politiques*, 46, 45-53.
- Quiniou, D. (2001). Éduquer à la citoyenneté : former les enseignants selon leurs besoins. *Traces*, 39 (1), 24-27.
- Rasse, P., Midol, N., & Triki, F. (2002). *Unité Diversité : Les identités culturelles dans le jeu de la mondialisation*. Paris : L'Harmattan (Coll. Logiques sociales).
- Rémy, E., November, V. & D'Alessandro-Scarpari, C. (2004) L'« espace » d'une controverse, *EspacesTemps.net*, Page consultée le 17 août 2008 de <http://espacestemps.net/document523.html>

- Rhéaume, J (2001). *Pédagogie : La courbe d'apprentissage*. Ouvrage en ligne. Page consultée le 9 janvier 2009 de <http://www.fse.ulaval.ca/mediatic/courbe/index.html>
- Riemens P. (2000). La toile est-elle un outil communautaire ? *Sociétés*, 68, 99-100.
- Romainville, M. (2008). L'éducation à la citoyenneté. Pourquoi ? Comment ? Dans D. Belayew, Ph. Soutmans, A. Thixon, & D. Van Dam (Eds.), *Education à la citoyenneté et à l'environnement* (pp.19 -40). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Rosenczweig, J.-P., (2002). Préface. Dans Le Gal, J. (Ed.), *Les droits de l'enfant à l'école : Pour une éducation à la citoyenneté*, (pp. 5-8). Bruxelles / Paris : De Boeck & Belin.
- Ruby, M. (2003). *Une mondialisation humaniste*. Collectif. Paris : Harmattan.
- Schnapper, D. (1994). *La communauté des citoyens*. Paris : Gallimard.
- Schnapper, D. (2000). *Qu'est-ce que la citoyenneté ?* Paris : Gallimard.
- Saskia, S. (2000). Digital Networks and the State: Some Governance Questions. *Theory, Culture & Society*, 17 (4) ,19-33.
- Sauvé, L. (1997). L'approche critique en éducation relative à l'environnement : origines théoriques et applications à la formation des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (1), 169-187.
- Sears, A. & Hébert, Y. (1999). L'éducation à la citoyenneté. *Association canadienne d'éducation*. Document consulté le 20 août 2008 dans http://www.cea-ace.ca/media/fr/Citizenship_Education_FR.pdf
- Sears, A., & Hughes, A. S. (1996). Citizenship Education and Current Educational Reform. *Canadian Journal of Education*, 21 (2), 123-142.
- Ségal, A. (1990), Enseigner la différence par l'histoire. *Traces*, 28 (1), 16-19.
- Shor, I & Freire, P. (1987). *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. South Hadley: Bergin and Garvey.
- Siegel, P. (1997). *A comment on the application of grounded theory to accounting research*. University of Houston- Downtown. Page consultée le 18 août 2008 de http://business.baylor.edu/Charles_Davis//abo/reporter/summer95/siegel.htm
- Sirois, A. (2000, 27 juillet). Deux Canadiens sur trois pensent ne pas influencer leurs gouvernements. *La Presse*, p. C20.
- Sjoblom, T. (2003). Juste un hobo : Heuristique et ethnographie historique. *Ethnologie française*, 33 (2), 255-262.

- Statistique Canada (2006). Enquête canadienne sur l'utilisation d'Internet. *Le Quotidien*, jeudi 15 août 2006.
- Stern, P. N. (1994). Eroding grounded theory. Dans J. M. Morse (Ed.), *Critical issues in qualitative research methods* (pp. 212-223). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. New York: Cambridge University Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park : Sage.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998) *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative*. Fribourg : Academic Press.
- Talpin, J. (2002). *Des écoles de démocratie ? Formation à la citoyenneté et démocratie participative*. Page consultée le 15 mars 2009 de <http://www.univ-paris8.fr/scpo/talpin.doc>
- Toulmin S., Rieke A. & Janik A. (1979). *An introduction to reasoning*. New York: Macmillan
- Van Damme, S (2007). Du secret de Polichinelle au manteau d'Arlequin : Pourquoi lire l'anthropologie des sciences de Bruno Latour ? *École des Hautes Études en Sciences Sociales : Les dossiers du Grihl / Revues.org* Document consultée le 14 août 2008 de <http://dossiersgrihl.revues.org/document712.html>
- Van Schendel, N. (1998) Prendre le temps pour témoin. Mémoires du pays et construction de l'identité chez les jeunes Montréalais. Dans J. Bogumil et J. Létourneau (éd.), *Les Jeunes à l'ère de la mondialisation. Quête identitaire et conscience historique*, (pp. 27-70). Québec : Les éditions du Septentrion.
- Vincent, H. (2003). *Citoyen du monde : Enjeux, responsabilités, concepts*. Actes du colloque des 21 et 22 mars 2003 à Lille organisé par l'IUFM Pas-de- Calais. Collection : La philosophie en commun (collectif). Paris : L'Harmattan.
- Vincent, S., Lavallée, M., & Sounan, C. (2003). Approche de la représentation sociale de la citoyenneté et de l'éducation à la citoyenneté chez de futurs enseignants du secondaire au Québec. Dans M. Lavallée, S. Vincent, C. Ouellet & C. Garnier (Éds.), *Les représentations sociales. Constructions nouvelles*. (pp. 373-391). Montréal: GEIRSO.
- W. Boubreault, P. (2003). *Retours de l'utopie : recompositions des espaces et mutations du politique*. Québec : Presses Université Laval.

- Wallon, H. (1934). *Les origines du caractère chez l'enfant*. Paris : Alcan.
- Wallon, H. (1938). *La vie mentale* (vol. VIII). Paris : Société de Gestion de l'Encyclopédie française.
- Wellman, B. (2002). Little Boxes, Glocalization, and Networked Individualism. Dans T. Makoto, B. Peter, I. Toru (Eds.). *Digital cities II: computational and sociological approaches* (p. 337-343). Congres: Kyoto workshop on digital cities N°2, Kyoto : JAPON. Lecture notes in computer science. Germany : Springer Berlin / Heidelberg.
- Wiltzer, P.-A. (2003). Préface. Dans M. Ruby (Ed.), *Une mondialisation humaniste*, (pp. 5-7). Paris : Harmattan.

